

مستوى التفكير الخرافي وعلاقته بالتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الإسراء

إعداد

إسلام محمد الهواوشة

إشراف

الدكتور بلال عادل الخطيب

أستاذ مساعد

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في تخصص علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط – الاردن

2014/5/3

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة واجيزت بتاريخ 3 \5 \ 2014

اعضاء لجنة المناقشة التوقيع

الدكتور: بلال عادل الخطيب مشرفاً رئيسياً.....................
استاذ مساعد \ علم النفس التربوي

الدكتور: جعفر كامل الربابعة عضواً ....
استاذ مشارك\ علم النفس التربوي

الدكتور: عبد الله عبد الهباهبة عضواً ....
استاذ مساعد \ القياس والتقويم.

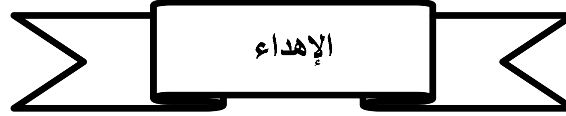
الدكتور احمد محمود الثوابية ممتحناً خارجياً ....
استاذ مشارك\ القياس والتقويم /جامعة الطفيلة التقنية

إقرار وتعهد

أنا الطالبة(إسلام محمد الهواوشة) الموقعة أدناه أقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير بعنوان **(مستوى التفكير الخرافي وعلاقته بالتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الإسراء)** بإشراف **الدكتور بلال عادل الخطيب** من إنتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية وأتحمل كافة المسئوليات المترتبة على ذلك في حال ثبوت عكس ذلك كما أفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كلياً أو جزئياً وذلك لغايات البحث العلمي والتبادل مع المؤسسات العلمية والبحثية والجامعات.

الاسم : اسلام محمد سالم الهواوشة

التوقيع : ....



امتنعت الكلمات عن التعبير ...ورق القلم أن يسير ... ولكن أبى القلب ألا أن يبوح لما يخالجه من مشاعر تفيض شكراً وامتنانا وثناء... ثناء على من نذروا انفسهم لخدمتنا امتنانا لما بذلوه على حتى يتم هذا المشروع...

شكراً.. لك يا شمعة أحرقت نفسها لتضئ لمن هم حولها ... شكراً..لك يا وردة فاح عبيرها وطاب شذاها ... شكراً..لك يا وردة زاد بريقها ورونقها.. ماذا بوسعنا أن نقول لقد هربت منا الكلمات وتشتت شمل العبارات ... لا ندري أي الكلام يفيك حقك ... بل أي العبارات تليق بمقامك..

الـــــــى

معلم البشرية ومنبع العلم نبينا محمد (صلى الله عليه وسلم)

الماس الذي لا ينكسر .. نبع العطاء الذي زرع الاخلاق بداخلي وعلمني طرق الارتقاء ... الى والدي العزيز الشجرة التي لم تنضب ثمارها ... والجدار الذي لا يهتز جوانبه مهما عصفت به الريح ......التى تعجز الكلمات عن وصفها وتسكن امواج البحر لسماع اسمها... الى امي الحنونة ... نبع الحنان ... ملائكة الأرض الذين احتضنوني وزرعوا الورد في طريقي ... الحب كل الحب الى اخوتي واخواتي وعائلاتهم... الى خالتي الحنونة التي طالما نثرت حنانها في كل مكان تطأ قدمها فيه...... الى روح عمي الطاهرة الذي طالما شجعني وزرع في قلبي الصبر.

إلى بناة المستقبل ...إلى اروع وأصدق وأنبل البشر ... رفاق الدرب ورفاق العمل

فشكراً لكم جميعاً لما قدمتوه لي في حياتي ...

سائلا المولى عز وجل ان يوفقني لما يحب ويرضى..

شكر وتقدير

لا يسعني بعد إنجاز هذا الجهد العلمي إلاّ أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان، وعرفانا بالجميل إلى أستاذي الفاضل الدكتور بلال الخطيب لتفضله بالإشراف على هذه الأطروحة ، الذي نهلت من علمه، وتعلمت من سعة صدره وتواضعه الكثير فكان خير عون على الدوام، وواكب البحث منذ أول كلمة كتبتها، فزودني بإرشاداته وملاحظاته القيّمة، وبثّ في نفسي العزيمة والحماس، والذي لم يبخل علي بوقته وجهده ، والشكر والتقدير للدكتور مصطفى الهيلات ممّا كان لها الأثر الكبير في تذليل الصعوبات التي واجهتني أثناء إعداد الأطروحة، وإرشاده المستمر لي في أي وقت احتاجه، والشكر ايضاً الى الاستاذ ناجي قبيلات الذي لن انسى معروفه لي طالما حييت، والشكر للدكتور صايل الهواوشة من جامعة العلوم التطبيقية والدكتور محمد ابو رمان من جامعة البلقاء التطبيقية فلهما مني جزيل الشكر وموصول الدعاء.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لأساتذتي الكرام.......

أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بإبداء الملاحظات القيمة والتوجيهات السديدة التي تتعلق بهذه الرسالة، فجزاهم الله عني خير الجزاء. وأتوجه بالشكر أيضا إلى رئيس جامعة الإسراء الأكرم وأعضاء هيئة التدريس ، على ما قدموه لي من تسهيلات أثناء تطبيق هذه الدراسة.ولا يفوتني تقديم جزيل الشكر إلى جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الهندسة – قسم الهندسة المدنية والمعمارية الذين أسهموا في رفع معنوياتي وتشجيعي لاكمال الدراسات العليا، وأخيرا أتقدّم بالشكر الجزيل إلى كل من ساهم في إخراج هذا العمل إلى النور.

والله ولي التوفيق،،،،،

فهرس المحتويات

الموضـــــــــــــــــوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
اقرار وتعهد	ج
الإهداء..	د
شكر وتقدير	هـ
فهرس المحتويـــات	و
قائمة الجـــداول	ز
قائمة الملاحـــق	ط
الملخص باللغـــة العربيـــة	ي
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها..	1
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة..	10
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها	29
الفصل الرابع: نتـــائج الدراسة..	41
الفصل الخامس: مناقشة النتـــائج..	68
المراجـــــع..	75
الملاحــــــــق..	84
الملخص باللغـــة الانجـــليزية..	92

قائمة الجداول

ت	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع مجتمع الدراسة وفق متغيرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي................	29
2	توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي................	30
3	معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس التفكير الخرافي.......................	32
4	معاملات ارتباط الفقرة بالبعد والدرجة الكلية لمقياس التفكير ماوراء المعرفي...........	36
5	قيم معامل كرونباخ الفا لمقياس ما وراء المعرفي والأبعاد..............................	37
6	معاملات الثبات بالإعادة للتفكير ما وراء المعرفي	38
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى درجات العينة على المقياس التفكير الخرافي..	41
8	متوسطات أفراد العينة والانحرافات المعيارية على مقياس التفكير الخرافي حسب الكلية والمستوى الدراسي...	43
9	نتائج تحليل التباين الثلاثي لاستجابات عينة الدراسة على مقياس التفكير الخرافي وفقا للجنس والسنة الدراسية والكلية...	44
10	نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لمعرفة الفروق في التفكير الخرافي وفقا للسنة الدراسية...	46
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الثلاثة لدى عينة الدراسة..	47
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد تنظيم المعرفة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي وفقا للجنس والسنة الدراسية والكلية..........	49
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد معرفة المعرفة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي وفقا للجنس والسنة الدراسية والكلية..........	51
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد معالجة المعرفة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي وفقا للجنس والسنة الدراسية والكلية..........	54
15	نتائج تحليل التباين المتعدد لأداء عينة الدراسة على أبعاد التفكير ما وراء المعرفي وفقا للجنس والسنة الدراسية والكلية...	56

16	نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لمعرفة الفروق في بعد تنظيم المعرفة وفقا للسنة الدراسية..	60
17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي الكلي..	61
18	نتائج تحليل التباين الثلاثي لأداء عينة الدراسة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي الكلي وفقا للسنة الدراسية والكلية..	63
19	معاملات ارتباط بيرسون بين التفكير الخرافي والتفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة..	65

قائمة الملاحق:

الرقم	عنوان الملحـــــق	الصفحة
أ	مقياس التفكير الخرافي	84
ب	مقياس التفكير ماوراء المعرفي	87
ج	أعضاء هيئة التدريس المحكمين	91



الملخص باللغة العربية

مستوى التفكير الخرافي وعلاقته بالتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الاسراء.

إعداد

إسلام محمد سالم الهواوشة

المشرف

د. بلال عادل الخطيب

استاذ مساعد

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى التفكير الخرافي وعلاقته بالتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الإسراء في ضوء متغيرات التخصص والجنس، والمستوى الدراسي .

وقد تكونت عينة الدراسة من (498) طالباً موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسان إحدهما لقياس التفكير الخرافي ل (الخطيب، والثوابية ، و تركي،2007) والأخر لقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي طوره (الجراح

وعبيدات 2011). حيث أظهرت نتائج عينة الدراسة أن هناك مستوى متوسط من التفكير الما وراء المعرفي ومستوى منخفض الى متوسط بالنسبة للتفكير الخرافي .

و اظهرت نتائج الدراسة ايضاً انه لاتوجد فروق دالة احصائياً لدى التفكير ما وراء المعرفي بين الطلاب في المستويات الدراسية المختلفة .

لكن وجد هنالك فروق دالة احصائياً في التفكير الخرافي لصالح طلاب السنة الاولى مقارنة مع طلاب السنة الرابعة. واظهرت النتائج ايضاَ عدم وجود فروق دالة احصائياً بين طلاب من الكليات العلمية والكليات الانسانية في التفكير ما وراء المعرفي ولكن طلاب الكليات الانسانية لديهم تفكير خرافي اكثر من طلاب الكليات العلمية.

الكلمات المفتاحية : التفكير الخرافي، التفكير ما وراء المعرفي، طلبة الجامعة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

منذ أن خَلَقَ الله البشرية أرسل إليهم ألأنبياء والرسُل يُعلمون الناس الهداية واستعمال عقولهم للوصول الى الحقيقة، ومازال الناس في علم وتطور لمفاهيم الحياة والتي لا يتناقض فيها العلم مع الدين فيقول الله سبحانه وتعالى في كتابه الحكيم "إن في ذلك لآياتٍ لِقومٍ يَعقلون" فقد ربط من يستدل على آيات الله بإستخدام العقل الذي وهبه الله إليه من أجل الإستدلال على الحقائق وعدم سيطرة اللامعقول على عقله، مستعيناً بذلك بما قدمه أهل العلم من قبله أو بعمليات التفكير المختلفة كالإستقراء والإستنباط والتفكير ما وراء المعرفي، والتفكير الناقد ، والتفكير العلمي وغيره من انواع التفكير وهذا إشارة الى قوله تعالى" أفلا يعقلون".

ويُعد التفكير من أهم الظواهر النمائية تتطور عبر مراحل العمر المختلفة حيث تبقى مستمرة من الطفولة وحتى مرحلة الشيخوخة (Hacker,2005)

وعرّفت موسوعة علم النفس التربوي التفكير بأنه نشاط ذهني عقلي يتضمن سيلا من الأفكار تبعثه وتثيره مسألة أو مشكلة تحتاج إلى حل، فهو لا يحدث إلا إذا سبقته مشكلة تتحدى عقل الفرد. فالتفكير مفهوم افتراضي يتضمن تواردا غير منظم من الأ فكار والصور والذكريات والانطباعات العالقة في الذهن(رزق، 1977).

ويرى زهران (1977) أن التفكير عملية عقلية عليا يستطيع الفرد من خلالها أن يحل مشكلة معينة في موقف ما لتحقيق هدف معين، ويعتمد التفكير على عمليتي الاستقراء والاستنباط.

ويعرف أوزغود(Ossgood,1997) التفكير بأنه تمثيل داخلي للأحداث والمثيرات الخارجية الموجودة في البيئة.

أمّا في ما يتعلق بالتفكير الخرافي(superstitious thinking) فهو مستند إلى مفهوم الخرافة و(الخرافة والتخريف ومخرف) كلمات يتداولها الناس بشكل مستمر وهم يرمزون بها إلى الكذب والبعد عن الحقيقة واللامعقول. كما يشير بعضهم عندما يقول إنه سمع خبراً خرافياً،أي إنه خبر كاذب وغير منطقي ومن نسج الخيال.

(http://www.ibtesama.com/vb/showthread-t_8143.htm1).

وأشار ألباز (2006) إلى أن التفكير الخرافي نمط من التفكير الذي يفسر الحوادث التي لا ترتبط بحقائق واقعية ملموسة، بل يعزوها إلى أسباب فوق طبيعية، وعلى أساس غير عقلاني غامض يعتمد على اللامنطق والمجهول في تفسير الحوادث.

وعرّفه الموسوي (2002) بأنّه التفكير الذي يتناقض مع التفكير العلمي أو التفكير المنطقي، ويعبر عن الاعتقاد في تأثير السحر، وكالخرزة الزرقاء والتمائم، وقراءة الكف والأبراج والطالع، وقراءة الفنجان.

والتفكير الخرافي يبرر المشكلات التي يتعرض لها الفرد بعلل غير صحيحة،لايمكن تحديدها والاحكم بها؛ فالأسباب المرتبطة بتفسير المشكلة لاترتبط ارتباطاً بالمشكلة، بل يغلب عليها المضمون الغيبي، وبعدها عن العلَيا المنطقية(كسر،1998).

ويعرف التفكير الخرافي أيضاً بأنه الأفكار والممارسات والعادات التي لا تستند إلى أي تبرير عقلي، ولا تخضع لأي مفهوم عملي سواء من حيث النظرية أو التطبيق(بدران والخماش، 1979).

وتؤثر عوامل متعددة في سيطرة الخرافات على الأفراد منها:

- عدم القدرة على التعامل مع الكثير من مشاكل الحياة سو اء أكانت هذه المشاكل اجتماعية أم ثقافية أم اقتصادية.
- الجهل والأمية: إذ إن الجهل إذا انتشر في بلد كثرت فيه الخرافات والاستسلام للمعتقدات المتوارثة.

(http://uqu.edu.sa/sa/page/ar/21983) .

- الشعور بالخوف والتوتر: فالاعتقاد بأنّ الآخرين سيئون وأنانيون وعدوا نيون. وكلها أمور تؤدي إلى الشخصية العصابية التي تكون أكثر عرضة للتفكير الخرافي، ويكون أم امها المجال مفتوحاً للتفسير الخرافي لما يواجهها (عيسى، 1974).
- الإيحاء النفسي: إذ إن الشخص الذي يتشاءم من أمر ما، سيفعل ذلك بمجرد حدوثه أو رؤيته له كما أنّ ألفرد يتأثر بالخرافات من قبل المحيطين به لأنهم يؤمنون بها (فهمي، 1995).
- الدور السلبي لوسائل الإعلام؛إذ إن دور التلفاز ضروري لأنه يعدّ من الوسائل التعليمية غير المباشرة. والتي لها دور سلبي على الفرد؛ فكثير من الأفلام تحتوي على العنف والجريمة والعادات السيئة والمعتقدات الخرافية والمعتقدات الخاطئة(عيسوي ،1974) .

- تبرير السلوك و الدفاع عن النفس، حيث تُعد الخرافة وسيلة لتبرير سلوك الفرد وعدم قيام بالسلوك الجيد أحياناً أو إيجاد أسباب غير منطقية لفشله (الدمرداش وكامل، 1958).

أمّا في ما يتعلق بالتفكير ما وراء المعرفي فهو أحد أشكال التفكير،ويعرف بأنه : وع ي الفرد بعملياته المعرفية وبنائه المعرفي موظفا هذا الوعي في إدارة هذه العملية عن طريق استخدا م مهارات: التخطيط، والتقويم، والمراقبة،واتخاذ ا القرارات، واختيار الإستراتيجيا ت الملائمة (Schraw and Dennison, 1994).

ويرى غيس وويلي(Guss and willey, 2007) أنّ التفكير ما وراء المعرفي يشير إلى التفكير في التفكير الذاتي للفرد، مما يسمح له التحكم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها.

ويعد فلافل(Flavell.1979) المشار اليه في ابو رياش (2008) اول من عرف التفكير ماوراء المعرفي تعريفاً شاملاً فقال: الذاكرة وما وراء الذاكرة (Memory & meta memory) هي قدرة الفرد على التفكير في عمليات التفكير الخاصة به، فهو المعرفة بالعمليات المعرفية، ويشير المفهوم بذلك إلى معرفة الفرد المتمركزة حول عملياته المعرفية، و إنتاجه المعرفي، ولذلك فهو يكشف عن نفسه بالمراقبة النشطة لهذه العمليات و التنظيم المتتابع لها، و إحداث التناغم فيما بينها، فتؤثر هذه العلميات في الخصائص المتصلة بالمعلومات أو البيانات المخزنة، مما يفيد في تحقيق الأهداف

ويشير شنايدر (Schneider.2008) في ه ذ الصدد إلى أنّ فلافل (Flavell,1979) تحدّث في الأصل عن ثلاث مهارات ما وراء معرفية هي: التخطيط، والمراقبة، والتقويم، في حين يضيف بعضهم مهارة أخرى مثل التنظيم الذاتي لنشاطات الفرد.

مشكلة الدراسة وأسئلتها.

يشكل التفكير الخرافي جزءاً مهماً من حياة الأفراد والمجتمعات إذ أنه لا تجد اي قناة تلفزيونية أو صحيفة يومية تخلو من الأبراج ومتابعيها، إذ أن هذه الأشكال التفكيرية أصبحت مألوفة في ظل انتشار القنوات التلفزيونية ووسائل التواصل الاجتماعي وهذا يشكل معيقاً للتفكير السليم. وقد شعرت ألباحثة أن التفكير الخرافي مازال يحظى بالإهتمام لدى طبقات مُتعددة بما فيها الطبقات المتعلمة والذي يتناقض مع التفكير الإبداعي والتفكير ما وراء المعرفي. فالتفكير ما وراء المعرفي يتطلب من الفرد ان يخطط لما يفكر به ويراقب ويقيم ما يقوم بالتفكير به، ومن يسيطر عليه التفكير الخرافي لا يعرف بالضبط في حياته اليومية كيف يمارس مهارات التفكير ما وراء المعرفي وبالتالي فإن مشكلة الدراسة تحددت مشكلة الدراسة بالكشف عن مستوى التفكير الخرافي وعلاقته بالتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الإسراء وعلاقتها ببعض المتغيرات .

وبالتحديد فإن الدراسة سعت للإجابة عن الأسئلة التالية :

1- ما مستوى التفكير الخرافي لدى طلبة جامعة الإسراء؟

2- هل يختلف التفكير الخرافي بإختلاف الجنس أو السنة الدراسية أو الكلية لدى طلبة جامعة الإسراء؟

3- ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الإسراء؟

4- هل يختلف التفكير ما وراء المعرفي بإختلاف الجنس أو السنة الدراسية أو الكلية لدى طلبة جامعة الإسراء؟

5- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة احصائياً بين التفكير الخرافي والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الإسراء؟

أهمية الدراسة ومبرراتها:

تبرز أهمية الدراسة من جانبين وهما:

الجانب النظري: يتوقع أن تضيف نتائج الدراسة معرفة جديدة للأدب المتعلق بموضوع التفكير الخرافي والتفكير ماوراء المعرفي ، وتبرز أهميتها كذلك من أهمية موضوع الدراسة ومتغيرات الدراسة إذ انه من خلال مراجعة الباحث للدراسات السابقة كانت هناك ندرة من الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة مجتمعة ، ويمكن ان تعمل الدراسة على إغناء المكتبة العربية بشكل عام ، والأردنية بشكل خاص بدراسة عربية جديدة تبحث في التفكير ما وراء المعرفي والتفكير الخرافي لدى الطلبة الجامعيين. وتكمن أهميتها أيضاً من خلال نتائجها لمساهمتها في إستخدام أداة لقياس التفكير الخرافي. ومقياس لمهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة، بحيث تتوافر فيه ما خصائص مقبولة من حيث الصدق والثبات اشتقت أصلاً من الواقع الأردني والخلفية الثقافية للأفراد الذين طبقت عليهم الدراسة.

الجانب العملي: استُخدم مقياسان لقياس التفكير ما وراء المعرفي والتفكير الخرافي، ويمكن توجيه المختصين والمهتمين لاستخدامها. ومن المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تزويد القائمين على تعليم الطلبة التفكير ما وراء المعرفي، والابتعاد عن التفكير الخرافي لأننا في عصر الواقع والتحضر والتقدم التكنولوجي، كما أنها توجه نظر القائمين إلى ضرورة الاهتمام بتعليم المتعلمين كيف يفكرون في المشكلات التي تواجههم أو تواجه مجتمعهم ومحاولة التغلب عليها بطريقة واقعية

وليست خرافية، تبرز أهمية الدراسة من أنّها دراسة ميدانية تستقصي مدى انتشار التفكير الخرافي والتفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة في الجامعات على اعتبار أن طلبة الجامعة يمثلون طليعة المجتمع ومستقبله.

ويمكن من خلال هذه الدراسة التوصل الى:

- معرفة مدى انتشار الأفكار الخرافية في المجتمع الجامعي .
- معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي والتفكير الخرافي لدى طلبة جامعة الإسراء.
- معرفة إمكانية وجود فروق دالة للتفكير المعرفي والتفكير الخرافي وفق متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص.
- ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات موضوع الدراسة مجتمعة في حدود علم الباحثة.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

- معرفة مستوى التفكير الخرافي.
- معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي.
- الكشف عن العلاقة مابين التفكير الخرافي والتفكير ما وراء المعرفي.
- الكشف عن الفروق في التفكير الخرافي والتي تعزى إلى الجنس،المستوى الدراسي والكلية.
- الكشف عن الفروق في التفكير ما وراء المعرفي والتي تعزى إلى الجنس، المستوى الدراسي والكلية.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

١) التفكير الخرافي (superstitious thinking): يعرف بأنه التفكير الذي يتناقض مع الواقع،ويتنافر مع المنطق،ويقوم على إنكار العلم ورفض مناهجه.ويقصد فيه بهذه الدراسة أي تفكير يقوم على اعتقاد غير موضوعي، ويناقض الدين او التفكير العلمي او التفكير المنطقي (وطفة،2002)

وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة على اختبار التفكير الخرافي الذي تم استخدامه في هذه الدراسة(ملحق أ).

2) التفكير ما وراء المعرفي (Metacognitive thinking): يعرفه ستيرنبرج (Sterenburg.2002).بأنها عمليات تحكم عليا، وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد أثناء حل المشكلة.يُعرّف إجرائيا بالدرجة التي يحصل فيها الطلبة على اختبار التفكير ما وراء المعرفي المستخدم في الدراسة (ملحق ب).

حدود الدراسة:

تتمثل الحدود بما يلي:

المكانية: جامعة الإسراء /عمان.

الحدود الزمانية: وتتمثل بالفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2013/2012م.

وفيما يلي محددات الدراسة:

عينة الدراسة : تشمل عينة الدراسة طلبة جامعة الإسراء وعددهم(498) بنسبة (8.5%) من طلبة الجامعة للسنوات الدراسية (الأو لى، والثانية، والثالثة، والرابع ة) من كلا الجنسين ، و التخصصات الإنسانية والعلمية.

ادوات الدراسة : وتتمثل بمقياس التفكير الخرافي الذي طوره كل من (الخطيب، والثوابية وتركي2007)، ومقياس التفكير ماورء المعرفي الذي طوره (الجراح وعبيدات 2011). و ما تتمتع به هذه الادوات من خصائص سيكومترية من حيث الصدق والثبات.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يعد التفكير من أهم مقومات الحياة العصرية، وكان محور الاهتمام للكثير من الأبحاث والدراسات العمليات المعرفية؛ ففهم المعرفة وإدارتها عن طريق توظيف ما يمتلكه الإنسان من قدرات ومعارف اكتسبها من التعلم وعملياته المختلفة والبحث عن المعرفة. ونتيجة التطورات الهائلة والمتسارعة التي يتعرض لها العالم اليوم في مجالا ت التطور المختلفة، أصبحت الحاجة ملحّ ة إلى التركيز وبطرق مختلفة كالمؤتمرات والندوات و ورش العمل التدريبية على واحد أو أكثر من الموضوعات التي تتعلق بالتفكير و أنواعه والإبداع والابتعاد عن التلقين. فالتفكير نشاط معرفي يعمل على إعطاء المثيرات البيئية معنى ودلالة بوساطة البنية المعرفية لتساعد الفرد على التكيف والتلاؤم (أبو جادو ونوفل ،2007).

وعرفه كوستا (Costa,1985) بأنه المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشك يل الأفكار من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليه.

وعرفه(Barell.1991) بأنه عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمس.

مستويات التفكير:

مستويات التفكير عند نيومان (New man) اثنين هما:

الأول: مستويات التفكير الدنيا (الأساسية): وهي تلك الأنماط من التفكير التي تتطلب فقط استرجاع المعلومات المكتسبة سابقاً، مثل استرجاع المعلومات المخزّنة في الذاكرة، والتطبيق والملاحظة والمقارنة والاهتمام بالأرقام في القوانين المتعلمة سابقاً.

الثاني: مستويات التفكير العليا: وهي تلك الأنماط من التفكير المركب الذي يشمل التفكير الناقد والتفكير ما وراء المعرفي والاستدلالي والتأملي والتفكير الإبداعي،التي تتطلب حثّ المتعلم على الاستنتاج وتحليل المعلومات (العتوم والجراح والبشارة،2010).

ويتفق ذلك مع التعريف الذي ذُكر في المؤتمر العاشر للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية الذي يرى بأنّ مهارات التفكير العليا هي التي تحدث عندما يحصل الشخص على معلومات جديدة يخزنها في الذاكرة، ثم تترابط أو ترتب وتقيم هذه المعلومات لتحقيق الهدف (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 1996).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك عدة أنواع من التفكير هي، التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير العلمي والتفكير المنطقي والتفكير المعرفي والتفكير ما وراء المعرفي والتفكير الخرافي وغيرها.

(www.Mharaty.com)

ومع اختلاف أنواع التفكير ومسمياتها إلا أن هذه الدراسة ستتناول نوعين اثنين من التفكير هما التفكير الخرافي والتفكير ما وراء المعرفي.

1. التفكير الخرافي:

تجدر الإشارة قبل البدء بتعريف التفكير الخرافي إلى توضيح معنى الخرافة (fiction) وهي ترتبط في التفكير الخرافي ، وتعرف بأنها: الكلام المستملح المكذوب(مجمع اللغة العربية،1994). ومعنى مستملح أي مستعذب ومحبب إلى النفوس، و معنى ملكذوب ، أي يخالف الحقيقة ويناقض الموضوعية. فالخرافة قول لا يصدق، فقد جاء في مختار الصحاح أن الخرافة مشتقة من اسم رجل من عذرة، استهوته الجن فكان يحدث بما يرى وكذبوه، وقالوا: حديث خرافة (الحمداني،1990).

أما التفكير الخرافي فقد عُرف بأنه عقيدة أو نسق من العقائد قائمة على أساس صلة خيالية بين الأحداث، وغير قابلة للتبرير على أساس عقلي، وهذا يعني أنّها مجموعة من العقائد الموجودة في المؤثرات والقوى التي يقبل وجودها دون نقد(العيسوي، 1984).

أمّا قطامي (2005) فقد عرفته بأنه العملية التي يلجأ إليها الفرد في تصور أحداث أو أشياء أو التفكير بها أو ربطها بروابط غير حقيقية، ويرى بأنها دلالة لا تبدو للآخرين. ويتمثل كذلك في اصطناع بعض الأحداث والأسباب التي لا تبدو بينها علاقة مسببة، أو انها تحدث صدفة بطريقة عشوائية فيربط بينهما بعلاقة سببية تفتقر إلى علاقة ذهنية مفهومة.

ويرى الجابري (1988) أن التفكير الخرافي لا يقتصر على الأفراد الفقراء من الناس بل يشمل الفقراء والأغنياء والكبار بالعمر والشباب ومن جميع طبقات المجتمع ومستوياته، إذ إن انتشار الخرافة والغيبيات الأسطورية بين أوساط كثير من المثقفين العرب يعود إلى غياب الروح النقدية والعقلية والعلمية وأنماط التفكير العلمية الأخرى عند هؤلاء المثقفين.

ويرى بياجيه أن الفرد الذي يمارس التفكير الخرافي لا يفصل بين عالميه: الداخلي والخارجي عند القيام بأي عمل. و تؤكّد مشاهدة الطفل حين يحاول السيطرة على العالم الخارجي با بتداعه بعض الطقوس الداخلية، وربط الأ حداث بعضها ببعض مما يريح الطفل و يوفر له مبرراً لفهم هذه الأحداث (ويلسون، 1990).

عوامل انتشار التفكير الخرافي:

لا تقتصر المعتقدات الخرافية في المجتمعات العربية على التجمعات البدائية والريفية والشرائح الدنيا منها، بل تتجاوزه ا إلى المجتمعات الحضرية، والشرائح المتعلمة من الإناث والذكور، وصولاً إلى النخبة الثقافية العربية ، وهي عناصر معوقة للتفكير العلمي والمنطقي(المصعبي، 2007).

ويرى كثير من الباحثين أن التفكير الخرافي لا يزال منتشراً في العقل العربي المعاصر بالرغم من انتشار التعليم والتطور، وأن معتقدات عصور التخلف ما تزال حاضرة ،و أن الإنسان العربي المتعلم مهما كانت مرحلة تعليمه لا يزال يعاني من التفكير الخرافي الذي لا جدوى منه، رغم انه يؤثر في مجتمعه، وتتنافى مع قيمه العقلية والمنطقية العلمية (وطفة، 2002).

ويستند التفكير الخرافي الى عدد من الأمور منها (قطامي، 2005):

- افتراض صلة وهمية بين الأشياء والأحداث تستند إلى التصور والخيال .
- استبعاد النقد والاعتماد على المسلمات.
- الجمود الفكري وعدم الاقتناع والتغيير.
- المزاجية والتقلب والانفعالية.
- نسبة الظواهر الطبيعية إلى أسباب لا منطقية وفوق طبيعية أو علل غير صحيحة.

- السطحية في التفكير.

فقد يعتقد الفرد أنه لو وجد الحذاء مقلوباً فسوف يسبب ذلك له النكد والاكتئاب والمصائب، فتجده عندما يرى حذاءً مقلوباً يعدله على الفور. ومن الناس من يؤمن بما يسمى السحر أو الحسد، فتجده يعلق الخرز الأزرق، ويسكب الملح على عتبات أبوابه. وهنالك من يقول لك إن قص الشعر في الليل يسبب المشاكل، فلا تقص شعرك بالليل. ومنهم من يقول لا تلعب ب المقص وتفتحه على مصرعيه فإنه يتسبب بالطلاق، وإن رؤية قط أسود ينبئ بيوم سيء. وهنالك من يربط بين ملابس معينة وسوء الحظ إضافة الى ان من يؤمن بقراءة الفنجان و الكف وقراءة الطالع.

(http//www.mexat.com/vb/showthread.php?t=729690)

يتضح مما سبق أن التفكير الخرافي له أضرار بالغة في المجتمع المحلي والعالمي وأنه لا يتناسب مع التطورات العلمية والتكنولوجية الراهنة. وأبرز أضراره العزوف عن التفكير بطريقة علمية منطقية تساعد المجتمعات في حل المشاكل التي تصادفها. ذلك لأن التفكير الخرافي لا يتناسب مع التفكير العلمي، ولا يتناسب مع دور الجامعات التي يجب أن تكون منارة للعلم والثقافة والحضارة والتقدم، وتطوير التفكير. وبما أن الجامعات تؤدي دوراً أساسياً في بناء الفرد وتفكيره فلا بد من تطوير إمكانياتها وبرامجها ووسائلها، لكي ترقى بالطلبة فكراً وعلماً ومنهجية، و تكون عاملاً مهماً في تنمية المجتمع وتقدمه، وتطوير أنماط التفكير لدى أفراده (نشوان،2000).

٢. التفكير ماوراء المعرفي:

فقد عرفه مارزانو(Marazano,1998) بأنه إدراك الشخص لطبيعة تفكيره الذاتي أثناء تأديته لمهمات محددة. وعادة ما يسمى بإستراتيجيات التفكير. وتشمل ما وراء المعرفة التخط يط قبل الانهماك في العمل، وتنظيم الفرد في تفكيره في أثناء تأديته للعمل ومن ثم تقييم أدائه بإكتمال العمل المطلوب .

ويعرف التفكير ما وراء المعرفي بأنه مهارات عقلية معقدة من أهم مكو نات السلوك ا لذكي في معالجة المعلومات وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جم يع أنشطة التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلات وا ستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد في مواجهة متطلبات مهمة التفكير (جروان، 2012).

وعرفه ليثر وميكلونجلين (leather & Mcloughlin,2001) بأنه التفكير في التفكير، أو التفكير حول المعرفة الذاتية أو التفكير حول المعالجات الذاتية، وهي تتضمن الوعي والفهم والتحكم وإعادة ترتيب المادة واختبار الفهم والتقويم، وكلها تتكون من التفاعل مع المهمات التعليمية.

و قد عرفه ليفنجستون (Livingston) بأنه التفكير ح ول التفكير، ويتضمن التخطيط للمهمة التي سيقوم بها الفرد، ثم مراقبة تقدمه واستيعابه وأخيراً تقويم مدى التقدم لهذه النجاح في انجاز المهمة.

ووصف جيمس وديوي بأن عمليات التفكير ما وراء المعرفي تحتوي على التأمل الذاتي الشعوري من خلال عملية التفكير والتعلم، وهي ضمن نظرية معالجة المعلومات التي تهدف إلى بناء نموذج لعمليات ألتحكم بهدف تمييز العمل ألإستراتيجي في حل المشكلة. وتعود عمليات التفكير المعقدة التي

يستخدمها المعلم أثناء نشاطاته المعرفية وتتمثل بالتخطيط للمهمة ومراقبة الاستيعاب وتقويم التقدم. (العتوم، 2004).

يتضح باستعراض التعريفات السابقة تعددها وتباينها إلا أنها تلتقي بضرورة إدراك الفرد لعملياته المعرفية ومقدرته على التخطيط لها وإدارة تلك العمليات بالتنظيم والمراقبة أثناء الأداء، ثم إجراء عملية التقييم لمخرجات تعلمه.

كما يُستخلص من التعريفات السابقة أنّ معظمها أجمعت على أن التفكير ما وراء المعرفي يتضمن مكونين رئيسين هما:

- المعرفة عن المعرفة: ويتكون من المعلومات والفهم، أي أن المتعلم يجب أن يفهم عمليات التفكير، خاصة العمليات التي يستخدمها هو بذاته في التعلم. كما يجب أن يكون لدى المتعلم المعلومات الكافية من إستراتيجيات التعلم المختلفة حتى يختار أنسبها،ويستخدمها في المواقف التعليمة التي يمرّ بها.
- تنظيم المعرفة: وهنا يجب أن يلاحظ المتعلم تفكيره أثناء أداء المهمة الذاتية التي تتمثل في التخطيط والتوجيه والاستثارة العقلية واختبار الفروض، ثم المراجعة والتقييم(الخطيب،2012).

مكونات التفكير ما وراء المعرفي :

توصلت الدراسات التي أجريت عن مفهوم عمليات التفكير ما وراء المعرفية إلى تحديد عدد من المهارات العليا التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما ينشغل الفرد في موقف حل المشكلة أو اتخاذ القرار.

إذ يرى جروان ان التفكير ماوراء المعرفي يتضمن المهارات العليا التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما ينشغل الفرد في موقف حل مشكلة أو اتخاذ القرار وهي تتكون من ثلاث عمليات رئيسة هي: التخطيط والمراقبة والتقييم.

ايضاً فيما يتعلق في مهارات التفكير ما وراء المعرفي أن فلافل (Flavel.1979) تحدث في الأصل عن ثلاث مهارات ما وراء معرفية وهي:

١ -التخطيط:

وتتضمن هذه المهارة وجود هدف محدد، سواء أكان الهدف محدداً من قبل الفرد نفسه. أو من غيره، ويكون لديه خطة لتحقيق هذا الهدف وتتضمن المهارة مجموعة من الأسئلة يوجهها الفرد لنفسه مثل: ما طبيعة المهمة؟ وما الهدف الذي أسعى إلى تحقيقه؟ وما المعلومات والإستراتيجيات التي أحتاج إليها؟ وما الموارد التي أحتاج إليها ؟

٢ -المراقبة:

يحتاج الفرد في هذه المرحلة إلى توفير آليات ذاتية لمراقبة الأهداف المراد تحقيقها ويتضمن كذلك الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام والحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات، ومعرفة متى يتحقق الهدف الفرعي كما يتضمن الإجابة عن الأسئلة التالية: هل لدي فهم واضح لما أفعله ؟ وهل للمهمة معنى؟ وهل أبلغ أهدافي ؟ وهل يتعين عليّ إجراء تغيرات؟.

٣ - التقييم :

وتتضمن العمل على تقييم المعرفـة الراهنة، ووضع الأ هداف واختيار المصادر. وتتضمن كذلك طرح الأسئلة التالية: هل بلغت هدفي؟ وما الذي نجحت فيه؟ وما الذي لم أنجح فيه، وهل يجب أن أقوم بعملي بشكل مختلف في المرة القادمة؟ .

وتجدر الإشارة هنا بأن الباحثة قد اعتمدت في هذه الدراسة هذه المهارات الثلاث في تقدير درجات الطلبة على مهارات التفكير ما وراء المعرفي سواء للدرجة الكلية أو الدرجة الفرعية.

(التخطيط، والمراقبة، والتقويم)

و يشير شنايدر (Schneider.2008) بأن (Flavel) أضاف إليها لاحقاً استراتيجيات أخرى للتفكر ما وراء المعرفي منها:

4- التوجيه:

وتهدف هذه الإستراتيجيات إلى جعل متطلبات المهمة واضحة حتى يتمكن الفرد من تحديد الأهداف المناسبة من أجل تنفيذها. و تشمل مهارات طرح الأسئلة الذاتية عن متطلبات المهمة، وفهم المهمة وجوانب النقص أو التناقض في المعلومات التي قد تعيق تنفيذها.

5 – تنظيم العمليات المعرفية :

وتشير هذه الإستراتيجيات عندما لا يسير الفرد في تنفيذ المهمة بالشكل المنشود، وتشتمل هذه الإستراتيجيات على آليات بدء العمليات المعرفية وإنهائها، وتطبيقاً للإستراتيجيات المعرفية، وزيادة الجهد المبذول، وإدارة الوقت.

6- إستراتيجيات التلخيص والتنظيم الذات :

وتشمل على التقويم المرتبط بالمهمة من بداية المعالجة إلى نهايتها، ونقاط قوتها وضعفها، وما يجب تعديله في المستقبل .

ويرى(Marzano، 1998) بأن مكونات التفكير ما وراء المعرفي تتضمن ما يلي:

١ المعرفة التقريرية: وهي الوعي بالمهارات والإستراتيجيات التي تلزم لإنجاز مهمة ما، وتتضمن معرفة الفرد بذاته كمتعلم، ومعرفته بماهية العوامل المؤثرة في أدائه، وهي التي تجيب عن سؤال ماذا ؟.

٢ المعرفة الشرطية: وهي المتعلقة بوقت استخد ام إستراتيجية معينه وأسباب استخدامها لانجاز مهمة ما. وهي التي تجيب عن سؤالي متى ولماذا؟ .

٣ الضبط التنفيذي لأداء المهمات: ويتضمن ستة استراتيجيات فوق معرفية، وهي (التخطيط و المراقبة والتقييم و التوجيه و تنظيم العمليات المعرفية و التلخيص والتنظيم الذاتي).

ويمكن تصنيف الأبعاد حسب برنامج رون براندیت للتعليم (Ron Brandet) وهي كالتالي:

1.تعليم التفكير (Teaching of Thinking).

2. والتعليم مع التفكير (Teaching with thinking).

3.التعليم من أجل التفكير (Teaching for thinking).

فنحن بحاجة لزيادة مستوى الوعي عن طريق التعليم حول التفكير:

أي التفكير في التفكير (Teaching about thinking).

فالتفكير ما وراء المعر في مهم وضروري للتفكير وللتعليم ضمن الأبعاد الأربعة :(عن ،مع ، لأجل ،وحول التفكير)،(Thinking.of .with.For . and. About).

(http//www.gulfkids.com)

و بالرغم من اختلاف الباحثين حول الجذور التاريخية لظهور مفهوم ما وراء المعرفة، وتعدد تعريفات هذا المفهوم، إلا أن مجمل هذه التعريفات تؤكد أن مفهوم ما وراء المعرفة يرتبط بثلاثة صنوف من السلوك العام وهي: (عبيد وعزو،2003).

- معرفة الفرد عن عمليات فكره الشخصي ومدى دقته في وصف تفكيره.

- التحكم والضبط الذاتي ومدى متابعة الفرد لما يقوم به عند انشغاله بعمل عقلي مثل حل مشكلة معينة ومراقبة جودة استخدام الفرد لهذه المتابعة في هدي وإرشاد نشاطه الذهني في حل هذه المشكلة.

- معتقدات الفرد وحدسه الوجداني فيما يتعلق بفكرة عن المجال الذي يفكر فيه ومدى تأ ثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره.

كما تم التأكيد على أهمية اكتساب مهارات ما وراء المعرفة والوعي بها لانها تساعد المتعلم على:

- الفهم والتعلم الإيجابي الفعال.

- اكتساب عادات جديدة في التفكير.
- اكتساب مهارات عقلية تمكنه من التعلم الذاتي المستقل.
- التحكم في التفكير.
- تحسين قدرته على الفهم والاستيعاب والتخطيط والإدارة وحل المشكـلات(Rickey & Stacy,2000).

يتضح مما سبق بأن مهارات التفكير ما وراء المعرفي تشير إلى الإجراءات الذهنية التي يستخدمها الفرد لتنظيم تفكيره، ومراقبته وتوجيهه وضبطه.

الدراسات السابقة:

نظراً لندرة الدراسات التي تناولت التفكير الخرافي والتفكير ماوراء المعرفي مجتمعة فقد تم تقسيم الدراسات الى قسمين هما الدراسات التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي وكما يلي عرضاً لهذه الدراسات :

أ) الدراسات التي تناولت التفكير الخرافي:

عرضت الدراسات السابقة المتعلقة بمحاور الدراسة الرئيسة والمتمثلة بالتفكير الخرافي والتفكير ما وراء المعرفي وفقاً للترتيب الزمني لإجراء هذه الدراسات.

أجرى العيسوي(1984)، دراسة هدفت إلى التعرف على مدى انتشار الأفكار الخرافية في المجتمع اللبناني وخاصة طلاب المدارس والجامعات،واختيرت عينة مكونة من(435) طالبا وطالبة من

المدارس التكميلية والثانوية والجامعات اللبنانية من مدينة بيروت وضواحيها من أبناء المسلمين والمسيحيين. وأشارت النتائج إلى أن متوسط إيمان أفراد العينة بالمعتقدات الخرافية كان (11.78%) ، وكان الذكور أكثر إيماناً بالخرافات من الإناث. كما أشارت النتائج إلى أن الحاصلين على تقديرات أكاديمية مرتفعة كانوا أكثر إ يماناً وتصديقا بالمعتقدات الخرافية من منخفضي التقدير الأكاديمي.أمّا المتزوجون فكانوا أقل إيماناً و قبولا للخرافات من غير المتزوجين. وكان الطلبة المسلمون أكثر إيماناً بالخرافات من إخوانهم المسيحيين .

وقد أجرى الموسوي(2002) دراسة للسلوكيات الخرافية لدى الطلبة الكويتيين في المرحلة الجامعية ، وذلك من حيث مدى شيوع هذه السلوكيات وأسبابها وعوامل استمرارها، وكذلك للتعرف على مدى استعداد الطلبة للممارسات السلوكية الخرافية ومدى إدراكهم لآثار هذه السلوكيات، وتم تطبيق الاستبانة على عينة عددها(953) طالباً وطالبة من كليات جامعة الكويت ، إذ خلصت الدراسة ان ثلثي عينة الدراسة أفادوا بوجود السلوكيات الخرافية في الوسط الطلابي، ويأتي بالمقدمة هذه السلوكيات : أعمال السحر، و الأحجية والتمائم، قراءة الكف والأبراج ، قراءة الطالع والفنجان. وأشارت نتائج الدراسة إلى تعدد أسباب السلوك الخرافي في الوسط الطلابي، يتمثل أهم الأسباب في سوء فهم الدين، وتقليد الآخرين، وعدم الاقتناع بالطرق التقليدية في التعامل مع المواقف الصعبة، كما يتبين من الدراسة ان التقبل النفسي للخرافة ، وممارسة وسائل الإعلام من أهم عوامل نشر السلوكيات الخرافية،وبين نتائج الدراسة ان (25%) من العينة أفادوا بأن لديهم الاستعداد لممارسة الخرافة، وأن الذكور لديهم استعداداً أكثر من الاناث في ممارسة الخرافة. وعلى ضوء ما توصلت إليه الدراسة، فإن هناك تناقضاً بين الاعتقاد بشأن الخرافات من جهة وممارستها من جهة

أخرى،الأمر الذي يتطلب وجود سياسة تربوية متكاملة يكون من بين خططها تعميق الوعي الثقافي لدى الطلبة على أساس الدين والعلم.

وأعد بلتزر (Peltzer, 2003) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير السحري والمعتقدات الخارقة للعادة لدى طلبة المدارس الثانوية وطلبة الجامعة في جنوب إفريقيا .تكونت العينة من(504) طالباً أفريقياً أسود، و (260) طالباً من طلبة الصف الحادي عشر،(244) طالباً جامعياً سنة أولى تخصص علم اجتماع. و أوضحت النتائج عن أن الطلبة الجامعيين لا يؤمنون بالأفكار السحرية والمعتقدات الخرافية بعكس طلبة المدارس الثانوية .

وأجرى جورج وسريدهار (George and Sereedhar,2006) وهدفت التعرف على الأفكار الخرافية لدى طلبة الدراسات العل يا في الهند.كما هدفت الى معرفة مدى تأثر الأفكار الخرافية بمتغيرات النوع الاجتماعي والكلية ومكان السكن ، والديانة. واشتملت عينة الدراسة على 180 طالباً وطالبة من طلاب الدراسا ت العليا. و أظهرت النتائج أن نسبة التفكير الخرافي لدى أفراد الدراسة بلغت 48% ؛ مما يدل على انتشار الأفكار الخرافية بين الشباب الجام عي المتعلم. كما أظهرت الدراسة أن التفكير الخرافي ينتشر بين الإناث أكثر من الشباب ،كما أ ن التفكير الخرافي ينتشر بين الطلبة المسلمين، ثم الطلبة الهندوس، وكان أقل ما يمكن عند الطلبة المسيحيين. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة القادمين من الم دن لديهم أفكار خرافية أكثر من الطلبة القادمين من القرى والأرياف، بينما لم يتأثر التفكير الخرافي لدى الطلبة بمتغير الكلية.

وهدفت دراسة الخطيب والثوابية والترك (2007) إلى معرفة مدى انتش ار الأفكار والاعتقادات الخرافية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية ، ومعرفة أكثر الخرافات انتشاراً بين الطلبة من كلا

الجنسين، وفيما إذا وجدت فروق في تقبل الخرافة بين الذكور والإناث وبين الطلبة من كليات علمية وإنسانية،وبين الطلبة من المستويات الدراسية المختلفة (أولى، وثانية، وثالثة، ورابعة). تكونت عينة الدراسة من (382) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً من طلبة الجامعة من الجنسين ، ومن التخصصات والمستويات الدراسية المختلفة للعام الد راسي (2006–2007)، وطبقت عليهم استبانه طورها الباحثون. وقد أشارت النتائج إلى أن (34%) من أ فراد العينة يتقبلون الأفك ار الخرافية وأن الأفكار الخرافية كانت أكثر انتشاراً بين الطلبة الاناث. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين المتغيرات الثلاثة في تقبل الأفكار والمعتقدات الأخرى.

وقد اشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى للجنس والتخصص لطلبة (العلمي و الإنساني) والمستوى الدراسي (اولى، ثانية، ثالثة، رابعة.)، كما توصلت الدراسة الى عدم وجود أثر للتفاعل بين المتغيرات الثلاثة (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي).

وقد قام غانم وفريال (2010) بدراسة هدفت إلى استقصاء درجة شيوع الأفكار الخرافية بين (223) من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، وعلاقتها ببعض المتغيرات،وبينت نتائج الدراسة قلة شيوع الأفكار الخرافية بين أفراد العينة،ولم تظهر النتائج فروقاً في الأفكار الخرافية تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص في الثانوية العامة، والمستوى الدراسي ، فيما أظهرت فروق دالة في مجال التفاؤل والتشاؤم تعزى لمتغير مكان السكن ولصالح الطلبة القرويون، وفي مجال الغيبيات تعزى لمتغير المعدل التراكمي ولصالح الطلبة الحاصلين على معدل (مقبول في التقدير الجامعي).

ب) دراسات حول التفكير ماوراء المعرفي ، في ضوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسي :

وأجرى الوهر وأبو عليا (1999) دراسة أخرى هدفت إلى التعرف على مستوى امتلاك الطلبة لمهارات ما وراء الم عرفة الثلاث: التقريرية والإجرائية والشرطية في مجال الإ عداد للامتحانات وأدائها، وعلاقة ذلك بتحصيلهم وجنسهم والمستوى الدراسي. حيث تكونت عينة الدراسة من (440) طالبا من صفوف السابع والتاس ع والحادي عشر. و أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى امتلا ك الطلبة للمعارف ما وراء المعرفة الثلاث كان منخفضاً، ولم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأي من متغيري الجنس أو المستوى الدراسي.

كما قام المطيري (2005) بدراسة هدفت لقياس مدى توافر مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الثالث ثانوي في محافظة الفروانية في دولة الكويت، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق في مدى توافر المهارات في كل مجال من مجالات التفك ير فوق المعرفي، وذلك لاختلاف مستوى التحصيل ا لدراسي ونوع المهارة والجن س و التخصص (علمي ، أدبي). وتكونت عينة الدراسة من (318) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث ثانوي. وأشارت النتائج إلى توافر مهارات التفكير الثلاث (التخطيط، المراقبة ، التقييم) ، لدى أفراد العينة . وجاء ت مهارة ا لتخطيط بنسبة 59.5% ومهارة المراقبة بنسبة 64% ومهارة التقييم بنسبة 65.5% . و لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص أو الجنس في امتلاك مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

وفي دراسة الخوالدة (2010) التي هدفت إلى التعرف على درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء الم عرفي وعلاقتها بجنس الطلبة والتخصص الأكاديمي والتحصيل. وتكونت عينة الدراسة من (380) طالباً وطالبة نصفهم من الذكور، والنصف الآخر من

الإناث. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة المرحلة الثانوية يمتلكون م هارات ما وراء المعرفة بدرجة متوسطة، وأن درجات اكتسابهم لها تتباين ،إذ كان امتلاكهم لمهارة التخطيط كبيرا، في حين أن امتلاكهم لمهارتي التقييم والمراجعة جاءت متوسطة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغيري أو الجنس أو التخصص الأكاديمي.

وهدفت دراسة للسويط (2011) إلى معرفة مستويات ال تفكير الإبداعي وما وراء المعرفي لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة بمحافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية ، والتعرف على مستويات التفكير الإبداعي والتفكير ما وراء المعرفي وعلاقته ا بالجنس. وتكونت عينة الدراسة من (372) طالباً وطالبة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين أداء الذكور والإناث على مقياس التفكير الإبداعي والتفكير ما وراء المعرفي لصالح الذكور.

وفي دراسة الجراح وعبيدات (2011) هدفت إلى الوقوف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، في ضوء م تغيرات الجنس، وسنة الدراسة والتخصص ومستو ى التحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (1102) طالباً وطالبة، منهم (514) طالباً، و(588) طالبة موزعين على السنو ات الدراسية الأربع والتخصصات العلمية والإنسانية لبرنامج درجة البكالوريوس. ولتحقيق هدف الد راسة،استخدمت ا لصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن(Schraw snd Dennison.1994)، وأظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل وعلى جميع أبعاده (معالجة المعرفة ،وتنظيم المعرفة ومن ثم معرفة المعرفة) ، اما في مايتعلق في متغيرات الدراسة

فقد كشفت النتائج وجود اثر ذي دلالة احصائية في مستوى التفكير ماوراء المعرفي وبعدي معالجة المعلومات وتنظيم المعرفة يعزى للجنس ولصالح الاناث. كما كشفت وجود فروق ذي دلا لة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وفي الابعاد الثلاثة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي ولصالح ذوي التحصيل المرتفع اظهرت النتائج ايضاً عدم وجود اثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى للسنة الدراسية أو التخصص.

يلاحظ من مراجعة الأدب السابق أنّ متغيري التفكير ما وراء المعرفي و التفكير الخرافي حظيا بلهتمام العديد من الباحثين ، نظراً لأهميتهما في أداء العديد من المهم ات المعرفية، وأنّ بعضها بحثت في الفروق الجنسية على مق ياس التفكير الماوراء المعرفي والتفكير الخرافي مثل دراسة الجراح وعبيدات (2011). كماكشفت الى وجود اثر ذي دلالة احصائية في مسوى التفكير ماوراء المعرفي لصالح الإناث ، إذ تقبل الأفكار الدينية والأفكار الخرافية كانت لصا لح الإناث. اما دراسة الوهر وابو عليا(1999) لم يكن هناك اي اثر لمتغير الجنس في التفكير الخرافي.

كما يتضح من استعراض الدراسات السا بقة أنها اهتمت بالتفكير والخر افي والتفكير ما وراء المعرفي، فقد ركزت تلك الدراسات على الطلبة الجامعيين مثل دراسةالخطيب والثوابية والترك،(2007)، ودراسة ألجراح وعبيدات (2011)، ودراسة غانم و فريال(2010)، ودراسة الموسوي(2002).

أما في بعض الدراسات ركزت على الطلبة في المراحل الثانوية مثل دراسة عبدالرحمن العيسوي في عام (1982)، ودراسة الوهر وأبو عليا (1999) ودراسة المطيري (2005)، و دراسة الخوالدة

(2010)، دراسة للسويط (2011).أمّا دراسة بلتزر (Peltzer, 2003) فقد ركزت على طلبة المدارس الثانوية وطلبة الجامعة.

وبعد استعراض الدراسات السابقة ونتائجها ومتغيراتها يمكن القول إنّ هذه الدراسة تأتي لمعرفة مستويات التفكير ما وراء المعرفي ومستويات التفكير الخرافي وعلاقتهما معاً، وأثر كل من الجنس والتخصص والسنة الدراسية في هذه المستويات.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتضمّن هذا الفصل منهج الدراسة، ووصفاً لمجتمعها وعينتها، بالإضافة إلى الأدوات المستخدمة فيها وأدلة صدقها وثباتها، ووصفاً للإجراءات التي اتُبعت في تنفيذ الدراسة، إضافةً إلى المعالجات الإحصائيّة التي استخدمت في استخلاص نتائج الدراسة، كما يتضمّن عرضاً لمتغيّرات الدراسة.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة الحالية ، وذلك لملاءمته لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الإسراء المسجلين للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2013/2012، والبالغ عددهم (5735) طالباً وطالبة. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة للفصل الدراسي الثاني للعام 2013/2012، وفق متغيرات الدراسة:

جدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة وفق متغيرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي.

الكلية	الإناث		الذكور	
السنة	العلمية	الإنسانية	العلمية	الإنسانية
الاولى	231	287	623	646
الثانية	205	241	467	600
الثالثة	142	218	378	531
الرابعة	111	238	292	525
المجموع	689	984	1760	2302
المجموع				5735

أما عينة الدراسة، فقد تم اختيارها بالطريقة العنقودية من مجتمع الدراسة، وبنسبة بلغت **(8.68) %** تقريبا من مجتمع الدراسة، فبلغ عددهم **(498)** طالباً وطالبة. حيث تم اختيار الطلبة حسب الشعب الفردية. والجدول (2) يوضح توزع عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها.

جدول (2)

توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي

السنة	الكلية	الإناث	الذكور	الكلي
الأولى	علمية	30	30	60
	إنسانية	30	34	64
	الكلي	60	64	124
الثانية	علمية	31	31	62
	إنسانية	30	30	60
	الكلي	61	61	122
الثالثة	علمية	30	28	58
	إنسانية	30	30	60
	الكلي	60	58	118
الرابعة	علمية	38	36	74
	إنسانية	30	30	60
	الكلي	68	66	134
الكلي	علمية	129	125	254
	إنسانية	30	124	244
	الكلي	249	249	498

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياسان هما مقياس التفكير الخرافي ومقياس التفكير ما وراء المعرفي وفيما يلي وصفاً لكل من المقياسين:

أولاً: مقياس التفكير الخرافي: تم استخدم مقياس التفكير الخرافي الذي طوره الخطيب والثوابية وتركي (2007)، والمكون من (30) فقرة. ويتمتع المقياس بصورته الأصلية بمعاملات صدق وثبات مقبولة، أما في مايتعلق بصدق المقياس بصورته الاصلية حيث تم عرض المقياس على ستة محكمين من أساتذة علم النفس التربوي للحكم على ملائمة الفقرات في قياس تقبل الطلبة للافكار الخرافية ومدى شموليتها ووضوحها وتحقيقها لهدف الدراسة، وقد جرى المحكمون تعديلات شملت حذف(15) فقرة من الاستبانة كونها لا تمس كثيراً البيئة المحلية وأجروا بعض التعديلات في صياغة بعض الفقرات، فظهرت الاستبانة في صورتها النهائية والمكون من (30) فقرة.

فقد تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من (60) طالباً وطالبة يمثلون شعبتين مختلفتين لتجريب فقرات الاستبانة.

وللتحقق من صدق الاداة تم اعادة عرض الاستبانة على المحكمين للمرة الثانية والذين اكدوا ملائمة الفقرات في تقدير تقبل الافكار الخرافية وسلامة الصياغة العلمية المنطقية واللغوية.

وللتاكد من ثبات الاختبار تم التاكد من ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من(40) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة ، وبفارق زمني مقداره(16) يوماً وقد كان معامل الثبات بالإعادة(0.77).

وفي الدراسة الحالية تم التأكد من صدق المقياس بطريقتين:

الطريقة الأولى: صدق المحكمين: حيث عُرض المقياس على عشرة من المختصين في علم النفس التربوي والعلوم التربوية في جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية الأميرة عالية الجامعية. ويوضح الملحق (ج) أسماء المحكمين وتخصصاتهم. وقد تم تغيير بعض الكلمات والصيا غات في فقرات المقياس وبناء على ملحوظاتهم، واعتُمدت نسبة اتفاق 80% من ملاحظات المحكمين.

الطريقة الثانية: صدق البناء: تم استخراج معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير الخرافي، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس التفكير الخرافي.

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.51	11	0.35	21	0.57
2	0.55	12	0.33	22	0.47
3	0.38	13	0.42	23	0.46
4	0.44	14	0.58	24	0.41
5	0.55	15	0.54	25	0.62
6	0.68	16	0.33	26	0.59
7	*0.29*	17	0.59	27	**0.71**
8	0.54	18	**0.73**	28	0.39
9	0.56	19	0.40	29	0.45
10	0.36	20	0.40	30	0.31

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

** دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

يتضح من الجدول أعلاه أنّ معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية تراوحت بين (0.29– 0.73) وتعد هذه المعاملات مقبولة لتحقيق أهداف الدراسة.

ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات مقياس التفكير الخرافي بطريقتين هما كالتالي :

الطريقة الأولى: معامل الاتساق الداخلي المحسوب بمعامل كرونباخ الفا: استُخرج معامل كرونباخ ألفا مؤشرا للاتساق الداخلي،وقد بلغ (0.87).

الطريقة الثانية: معامل الاستقرار: تم التأكد من ثبات المقياس بإعادة تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بفارق زمني مقداره أسبوعين على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (50) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة وهم من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ معامل الثبات (0.84).

تصحيح المقياس:

تتم عملية تصحيح المقياس بقراءة المفحوص للفقرة ، ووضع إشارة تحت كلمة ت نطبق وتأخذ علامة(1) أو لا تنطبق تأخذ علامة (0). وفيما يتعلق بمعايير تصحيح الأداة، وللحكم على مستوى التفكير الخرافي، فقد تم إتباع المعيار التالي المستخدم في المقياس الاصلي (الخطيب،الثوابية ، تركي،2011):

طول الفئة = (الحد الأعلى – الحد الأدنى) / عدد الفئات

30– 0/ 3= 10

وبناء عليه فإن معيار الحكم على مستوى التفكير الخرافي يكون على النحو الآتي:

0–10 مستوى منخفض.

اكثر 10 – 20 مستوى متوسط.

أكثر20 – 30 مستوى مرتفع.

ثانياً: مقياس التفكير ما وراء المعرفي: استُخدم في الدراسة الحالية مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي طوره الجراح وع بيدات (2011)، والمعد أصلا من شراو ودينس (Schraw and Dennison, 1994). حيث تكون المقياس من (42) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي (تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة)، ويتمتع المقياس بصورته الأ صلية بمعاملات صدق والثبات.

حيث تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على ثمانية محكمين من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس في جامعة اليرموك حيث طلب منهم الاطلاع على مقياس التفكير ما وراء المعرفي، وإبداء الملاحظات حول المقياس، من حيث مناسبة الفقرات للفئة المستهدفة (طلبة البكالوريوس) وانتمائها، للأبعاد ووضوح المعنى، وأية ملاحظات أخرى مناسبة، وتم الأخذ بالملاحظات التي اجمع عليها (ستة) من المحكمين، وأية مقترحات منطقية أخرى حتى لو جاءت من محكم واحد، حيث تمثلت التعديلات بإعادة صياغة بعض الفقرات،كما تم تصويب بعض الأخطاء اللغوية ليصاغ المقياس بفقراته الجديدة بعد الأخذ بملاحظات المحكمين.

وللتحقق من صدق البناء للمقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الداسة مكونة من (49) طالباً وطالبة وتم استخراج معامل الارتباط بيرسون لكل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه، فتم حذف الفقرتين (25.1) من البعد الأول والفقرات (17،16،15،7) من البعد الثاني والفقرات

(37،28) من البعد الثالث، حيث كان معامل ارتباط كل منها بالمجال الذي تنتمي إليه أقل من (0.30) .

وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس الثلاثة، وبينها وبين الأداة ككل.

أما ثبات المقياس تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين الاولى من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (72) طالباً وطالبة وتم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباج ألفا للابعاد والاداة ككل والثانية ثبات الاستقرار بتطبيقه على عينة تكونت من (49) طالباً وطالبة وتم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الاول وتراوحت هذه القيم بين (0.62 – 0.37).

وفي الدراسة الحالية تم التأكد من صدق المقياس وثباته كما يلي:

صدق المقياس:

تم التوصل لصدق المقياس بطريقتين:

الطريقة الأولى: صدق المحكمين: عُرض المقياس على عشرة من مختصين في علم النفس التربو ي والعلوم التربوية في جامعة البلقاء / كلية الأميرة عالية، والملحق (3) يوضح أسماء المحكمين، وقد تم تغيير بعض الكلمات وا لصياغات في المقياس بناءاً على ملاحظات المحكمين، واعتمدت نسبة اتفاق (80%) من ملاحظات المحكمين.

الطريقة الثانية: صدق البناء: قِيس عن طريق استخرا ج معاملات ارتباط الفقرة بالبعد و بالدرجة الكلية، والجدول (4) يوضح ذلك :

جدول (4)

معاملات ارتباط الفقرة بالبعد والدرجة الكلية لمقياس التفكير ماوراء المعرفي.

الفقرة	الدرجة	الكلية	الفقرة	الدرجة	الكلية	الفقرة	الدرجة	الكلية
1	.36	.30	15	.36	.32	29	.42	.54
2	.40	.43	16	.34	.28	30	.46	.50
3	.29	.33	17	.40	.32	31	.39	.36
4	.29	.36	18	.37	.46	32	.43	.47
5	.34	.36	19	.35	.57	33	.30	.36
6	.33	.42	20	.28	.31	34	.33	.50*
7	.31	.33	21	.46	.54	35	.42	.29
8	.41	.49	22	.35	.50	36	.36	.56
9	.31	.37	23	.48	.53	37	.41	.51
10	.53	.41	24	.51	.49	38	.52*	.43
11	.32	.46	25	.29	.39	39	.31	.41
12	.44	.38	26	.34	.59	40	.47	.55
13	.37	.44	27	.45	.44	41	.38	.31
14	.44	.34	28	.39	.44	42	.41	.45

- دالة عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدو ل(4) بأن معاملات ارتباط الفـقرات بالدرجة تراوحت مابين (0.29 – 0.52)، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية مابين (0.29– 0.71) وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة.

ثبات المقياس:

تم التأكد من الثبات بطريقتين:

الطريقة الأولى: معامل كرونباخ الفا: استُخرج معامل كرونباخ الفا ليكون مؤشرا على الاتساق الداخلي والجدول (5) يوضح قيم معاملات الثبات للمقياس والأبعاد الفرعية.

جدول (5) قيم معامل كرونباخ الفا والأبعاد لمقياس ما وراء المعرفي.

البعد	كرونباخ الفا
تنظيم المعرفة	0.81
معرفة المعرفة	0.75
معالجة المعرفة	0.77
الكلي	0.85

يتضح من الجدول(5) أن معامل الاتساق الداخلي لبعد تنظيم المعرفة كان (0.81)، ولبعد معرفة المعرفة (0.75)، وبعد معالجة المعرفة (0.77)، للمقياس كاملاً (0.85).

الطريقة الثانية: الثبات بالإعادة: تم التأكد من ثبات المقياس بإعادة تطبيق المقياس على (50) طالبا وطالبة من طلبـة جا معة الإسراء من خارج عينة ال دراسة بفارق زمني مقدارة (14) يوما. والجدول(6) يوضح قيم معامل الثبات بالإعادة .

جدول (6) معاملات الثبات بالإعادة لمقياس ماوراء المعرفي.

البعد	كرونباخ
تنظيم المعرفة	0.75
معرفة المعرفة	0.81
معالجة المعرفة	0.86
الكلي	0.81

وتعد هذه القيمة دالة ومقبولة لأغراض وأهداف الدراسة.

تصحيح المقياس:

تمت الإجابة على المقياس بسلم إجابة خماسي هو:(دائما وأعطيت 5 درجات، وغالبا وأعطيت 4 درجات، وأحيانا وأعطيت 3 درجات، ونادراً وأعطيت درجتين، وإطلاقا وأعطيت درجة واحدة).

وللحكم على مستويات التفكير ما وراء المعرفي فقد تم إتباع المعيار التالي:

(استناداً إلى المعادلة التالية :الدرجة العليا– الدرجة الدنيا ÷ عدد المستويات).

$1.33 = 3 / 1 - 5$

فكانت المستويات بناءً على هذه المعادلة كما يلي:

- أكثر من (1– 2.33) مستوى منخفض من التفكير ما وراء المعرفي.
- أكثر من (2.33– 3.67) مستوى متوسط من التفكير ما وراء المعرفي.
- أكثر من (3.67– 5) مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي.

إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بمجموعة من الإجراءات لتحقيق أغراض الدراسة، وفيما يأتي أهم هذه الإجراءات:

- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- الحصول على إحصائية بأعداد الطلاب من جامعة الإسراء.
- الحصول على كتب تسهيل مهمة من جامعة البلقاء التطبيقية موجهه إلى جامعة الإسراء.
- تجهيز أداتي الدراسة والتأكد من صدقهما وثباتهما.
- توزيع أدوات الدراسة على العينة، وجمع الأدوات بعد الاجابة عنها.
- إدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب.
- التوصل للنتائج و تقديم بعض التوصيات .

متغيرات الدراسة:

الجنس وله فئتان: ذكور، وإناث.

الكلية وله فئتان: العلمية، وألادبية.

المستوى الدراسي وله أربعة مستويات: سنة أولى، وثانية، وثالثة، ورابعة.

التفكير الخرافي: مقاساً بالمقياس المستخدم.

التفكير ما وراء المعرفي: مقاساً بالمقياس المستخدم.

المعالجة الإحصائية :

للإجابة عن أسئلة الدراسة استُخدمت التحليلات الإحصائية التالية:

- للاجابة عن سؤال الدراسة الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى درجات العينة على مقياس التفكير الخرافي.
- للاجابة عن سؤال الدراسة الثاني استخدام تحليل التباين الثنائي.
- للاجابة عن سؤال الدراسة الثالث تم استخدام تحليل التباين المتعدد.
- للاجابة عن سؤال الدراسة الرابع تم استخدام تحليل التباين المتعدد .
- للاجابة عن سؤال الدراسة الخامس تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير الخرافي وعلاقته بالتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الإسراء، وفيما يلي عرض للنتائج مرتبة حسب أسئلتها.

أولا- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: " ما مستوى التفكير الخرافي لدى طلبة جامعة الإسراء؟"

وللإجابة على هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس التفكير الخرافي لدى طلبة جامعة الاسراء. وقد بلغ المتوسط الحسابي للتفكير الخرافي لدى عينة الدراسة (9.24) بانحراف معياري (5.12).

و استنادا الى المعيار المعتمد فإن المتوسط الحسابي للتفكير الخرافي يقع ضمن الفئة الأولى؛ وهي المستوى المنخفض لدى طلبة جامعة الإسراء.

والجدول (7) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وا لمستوى لدرجات التفكير الخرافي لدى الطلاب والطالبات.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى درجات العينة على مقياس التفكير الخرافي.

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	المستوى
الإناث	9.37	5.41	منخفض
الذكور	9.10	4.83	منخفض
الكلي	9.24	5.12	

يتضح من الجدول (7) أن متوسطات مستوى التفكير الخرافي لدى طلبة جامعة الإسراء كان (9.37) وهو بمستوى منخفض. كما كان متو سط درجات الطلبة الذكور على المقياس نفسه (9.10) وهو مستوى منخفض ايضاً .

يتضح من الجدول(7) ان متوسطات مستوى التفكير الخرافي لدى طلبة جامعة الاسراء قد بلغ (9.24) وبمستوى منخفض .

و يتضح وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدى عينة الدراسة في التفكير الخرافي وفقا للجنس والسنة الدراسية والكلية، وللتحقق من دلاله وبالتحديد فقد يلاحظ من الجدول بأن المتوسط الحسابي للذكور بلغ (9.10) بانحراف معياري (5.41)، وهو أقل بقليل من المتوسط الحسابي للإناث الذي بلغ (9.37)بانحراف معياري (4.83). وذلك بمتوسط حسابي كلي مقداره (9.24) وبانحراف معياري كلي (5.12).وبلغ المتوسط الحسابي لطلبة الكليات العلمية (7.81) بانحراف معياري (4.21) وهو أقل بكثير من المتوسط الحسابي لطلبة الكليات الإنسانية الذي بلغ (10.7) بانحراف معياري (5.56).

وقد جاء مستوى التفكير الخرافي لدى الاناث والذكور بمستوى منخفض حيث بلغت المتوسطات الحسابية على التوالي(9.37)، و(9.10).

والجدول (8) يوضح مستوى متوسطات ودرجات أفراد العينة على مقياس التفكير الخرافي حسب التخصص والمستوى الدراسي.

جدول (8)

متوسطات أفراد العينة والانحرافات المعيارية على مقياس التفكير الخرافي حسب الكلية والمستوى الدراسي.

السنة الدراسية	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	المستوى
أولى	الكلي	124	10.29	4.92	متوسط
ثانية	الكلي	122	9.52	5.15	منخفض
ثالثة	الكلي	118	8.74	5.11	منخفض
رابعة	الكلي	134	8.44	5.16	منخفض
	علمية	245	7.82	4.21	منخفض
الكلي	إنسانية	244	10.70	5.56	منخفض
	الكلي	498	9.24	5.12	منخفض

كما يتضح من الجدول (8) أنّ متوسط درجات الطلبة للكليات العلمية كان (7.81)، وهو مستوى منخفض، وكذلك كان متوسط درجات طلبة الكليات الإنسانية (5.56)، وهو بمستوى منخفض. أما حسب المستوى الدراسي فكان متوسط درجات الطلبة للسنة الأولى(10.70) وهو بمستوى متوسط ، ومتوسط درجات الطلبة للسنة الثانية(9.52) وهو مستوى منخفض، وكان متوسط درجات طلبة السنة الثالثة (8.74)، وهو مستوى منخفض أيضاً، وكذلك الحال مع طلبة السنة الرابعة فقد كان متوسط درجاتهم (8.44) وهو ايضاً بمستوى منخفض .

وفيما يتعلق بالمتوسطات الحسابية للتفكير الخرافي وفقا لمتغير السنة الدراسية، يشير الجدول (8) إلى أن المتوسط الحسابي لطلبة السنة الأولى قد بلغ (10.29) بانحراف معياري (4.92)، وهو أكبر كثيرا من المتوسط الحسابي لطلبة السنة الرابعة الذي بلغ (8.44) بانحراف معياري (5.16).،

وبلغ المتوسط الحسابي لطلبة السنة الثانية (9.52) بانحراف معياري (5.15) وهو أكبر قليلا من المتوسط الحسابي لطلبة السنة الثالثة الذي بلغ (8.74) بانحراف معياري (5.41).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:"هل يختلف التفكير الخرافي بإختلاف الجنس والسنة الدراسية والكلية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال احتُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس التفكير الخرافي وفقا للمتغيرات الثلاثة الجنس والسنة الدراسية والكلية، والجدول (9) يظهر النتائج.

وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس التفكير الخرافي وفقا للجنس أو السنة الدراسية أو الكلية، فقد أجري تحليل التباين الثلاثي (3- Way ANOVA)، والجدول (9) يبين نتائج ذلك التحليل.

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لاستجابات عينة الدراسة على مقياس التفكير الخرافي وفقا للجنس والسنة الدراسية والكلية.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	12.766	1	12.766	.534	.465
السنة الدراسية	222.753	3	74.251	3.103*	.026*
الكلية	990.535	1	990.535	41.401**	.000*
الجنس* السنة	126.891	3	42.297	1.768	.152

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس* الكلية	27.591	1	27.591	1.153	.283
السنة* الكلية	63.590	3	21.197	.886	.448
الجنس*السنة* الكلية	18.855	3	6.285	.263	.852
الخطأ	11531.958	482	23.925		
الكلي	12994.939	497			

يتضح من نتائج تحليل التباين الثلاثي في الجدو ل (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التفكير الخرافي لدى عينة الدراسة تعزى للجنس، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (534.) بمستوى دلالة (465.) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.05).

وبالرجوع الى الجدول(7) يتضح عدم وجود ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في حين هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة(α = 0.05) وتعزى للسنة الدراسية والكلية.

يتضح من نتائج الجدول (9) وجود فروق دالة إ حصائيا في التفكير الخرافي لدى عينة الدرا سة تعزى للكلية، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (41.401) بمستوى دلالة (0.000) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.05) لصالح طلبة الكليات الانسانية. ويتضح من النتائج في الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائيا في التفكير الخرافي لدى عينة الدراسة تعزى للسنة الدراسية، فقد بلغ ت قيمة (ف) المحسوبة (3.103) بمستوى دلالة (026.) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =

0.05). ولمعرفة مصادر هذه الفروق بين الطلبة في السنوات الأربع، أجري إختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية لأثر السنة الدراسية على التفك ير الخرافي، والجدول (10) يظهر تلك النتائج.

الجدول (10)

نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لمعرفة الفروق في التفكير الخرافي وفقا للسنة الدراسية.

البعد	السنة الدراسية	ثانية	ثالثة	رابعة
التفكير الخرافي	أولى	0.77	1.55	1.85*
	ثانية		0.78	1.08
	ثالثة			0.30

يتضح من الجدول (10) أن الفروق في التفكير الخرا في وفقا للسنة الدراسية كانت دالّة بين طلبة السنة الأولى والسنة الر ابعة فقط، وهي الفروق لصالح طلبة السنة الأ ولى، مما يشير إلى أن ط لبة السنة الأولى كانوا أكثر تفكيرا خرافيا من طلبة السنة الرابعة.

وفيما يتعلق بأثر التفاعلات بين المتغيرات الثلاثة الجنس و السنة الدراسية وا لكلية على التفكير الخرافي، فيتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إ حصائيا في التفكير الخرافي تعزى لأي من ا لتفاعلات، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين الجنس والسنة الدراسية (1.768) بمستوى دلالة (.152) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$). وبلغت قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين الجنس والكلية (1.153) بمستوى دلالة (.283) وهي غير دالة إحصائيا عند

مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$). وبلغت قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين السنة والكلية (.886) بمستوى دلالة (.448) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلا لة ($\alpha = 0.05$). وبلغت قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين الجنس والسنة والكلية (.263) بمستوى دلالة(0.852) وهي غير دالة إحصائيا (.852) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

ثالثاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: " ما م ستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى ط لبة جامعة الإسراء؟" وللإجابة عن هذا ال سؤال فقد احتُسبت المتو سطات الحسابية والانحرافات المعيا رية لاستجابات أفراد العينة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي، الكلي وأبعاده الفرعية الثلاثة.والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الثلاثة لدى عينة الدراسة.

البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
تنظيم المعرفة	498	3.14	0.37	متوسطة	2
معرفة المعرفة	498	3.08	0.38	متوسطة	3
معالجة المعرفة	498	3.15	0.37	متوسطة	1
الكلي للتفكير ماوراء المعرفي	498	3.15	0.35		

يتضح من الجدول (11) أن المتوسط الحسابي الكلي للتفكير ما وراء المعرفي قد بلغ (3.12) بانحراف معياري (0.28). وبتطبيق المعيار المعتمد في الدراسة، فإن ذلك يضعه في المستوى المتوسط. ويتضح من ا لجدول(11) أن جم يع أبعاد التفكير ما وراء المعرفي قد جاءت بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي لبعد معالجة المعرفة (3.15) بانحراف معياري (0.35)وهو في المرتبة الأولى، تلاه بعد تنظيم المعرفة في المرتبة الثانية بمت وسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (0.37)، وأخيرا جاء بعد معرفة المعرفة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.08) وانحراف معياري (0.38). وتجدر الإشارة إلى أن جميع متوسطات الاد أء على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية تقع في المستوى المتوسط .

ثالثاً– النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :"هل يختلف التفكير ما وراء المعرفي بإختلاف الجنس أو السنة الدراسية أو الكلية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الثلاثة، وفقا لمتغيرات الثلاثة الجنس والسنة الدراسية والكلية، والجدول (12) يبين نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد تنظيم المعرفة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي وفقا للجنس والسنة الدراس ية والكلية.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد تنظيم المعرفة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي وفقا للجنس والسنة الدراسية والكلية.

البعد	الجنس	السنة الدراسية	الكلية	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي
تنظيم المعرفة	الإناث	أولى	علمية	.35	30	3.15
			إنسانية	.31	30	3.09
		ثانية	علمية	.31	31	3.19
			إنسانية	.32	30	3.09
		ثالثة	علمية	.40	30	3.24
			إنسانية	.33	30	3.01
		رابعة	علمية	.34	38	3.30
			إنسانية	.36	30	3.01
		الكلي	علمية	.35	129	3.23
			إنسانية	.33	120	3.05
			الكلي	.35	249	3.14
تنظيم المعرفة	الذكور	أولى	علمية	.31	30	3.12
			إنسانية	.45	34	2.90
		ثانية	علمية	.30	31	3.25
			إنسانية	.38	30	3.01
		ثالثة	علمية	.41	28	3.30
			إنسانية	.33	30	3.07
		رابعة	علمية	.33	36	3.39
			إنسانية	.31	30	3.11
		الكلي	علمية	.35	125	3.27
			إنسانية	.38	124	3.02
			الكلي	.38	249	3.14
	الكلي	أولى	علمية	.33	60	3.14
			إنسانية	.40	64	2.99
			الكلي	.37	124	3.06
		ثانية	علمية	.30	62	3.22

		إنسانية	.35	60	3.05
		الكلي	.34	122	3.14
		علمية	.40	58	3.27
	ثالثة	إنسانية	.33	60	3.04
		الكلي	.38	118	3.15
		علمية	.34	74	3.35
تنظيم المعرفة	رابعة	إنسانية	.34	60	3.06
		الكلي	.37	134	3.22
		علمية	.35	254	3.25
	الكلي	إنسانية	.35	244	3.03
		الكلي	.37	498	3.14

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدى عينة الدراسة في أبعاد التفكير ما وراء المعرفي الثلاثة تنظيم المعرفة ومعرفة المعرفة ومعالجة المعرفة وفقا للجنس والسنة الدراسية والكلية.

وفيما يتعلق بالمتوسطات الحسابية الخاصة ببعد تنظيم المعرفة في الجدول (12)، فقد بلغ المتوسط الحسابي لبعد تنظيم المعرفة (3.14) بانحراف معياري (.37)، وبلغ المتوسط الحسابي للذكور في هذا البعد (3.14) بانحراف معياري (.38) وهو متساو مع المتوسط ال حسابي للإناث الذي بلغ (3.14)بانحراف معياري (.35). وبلغ المتوسط الحسابي لطلبة الكليات العلمية (3.25) بانحراف معياري (.35) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لطلبة الكليات الإنسانية الذي بلغ (3.03) بانحراف معياري (.35). وبلغ المتوسط الحسابي في بعد تنظيم المعرفة لطلبة السنة الأولى (3.06) بانحراف معياري (.37)، وهو أقل من المتوسط الحسابي لطلبة السنة الثانية الذي بلغ (3.14) بانحراف

معياري (.34)، وبلغ المتوسط الحسابي لطلبة السنة الثالثة (3.15) بانحراف معياري (.38) وهو أقل من المتوسط الحسابي لطلبة السنة الرابعة الذي بلغ (3.22) بانحراف معياري (.37).

ولعرفة نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد معرفة المعرفة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي وفقا للجنس والسنة الدراسية والكلية.الجدول (13) يبين ذلك.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد معرفة المعرفة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي وفقا للجنس والسنة الدراسية والكلية.

البعد	الجنس	السنة الدراسية	الكلية	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي
معرفة المعرفة	الإناث	أولى	علمية	.36	30	3.06
			إنسانية	.38	30	3.04
		ثانية	علمية	.33	31	3.21
			إنسانية	.30	30	3.07
		ثالثة	علمية	.38	30	3.12
			إنسانية	.33	30	3.03
		رابعة	علمية	.29	38	3.23
			إنسانية	.39	30	2.98
معرفة المعرفة	الإناث	الكلي	علمية	.34	129	3.16
			إنسانية	.35	120	3.03
			الكلي	.35	249	3.10
معرفة المعرفة	الذكور	أولى	علمية	.42	30	3.08
			إنسانية	.48	34	2.90
		ثانية	علمية	.35	31	3.17
			إنسانية	.39	30	2.92
		ثالثة	علمية	.43	28	3.29
			إنسانية	.32	30	2.89

		رابعة	علمية	.29	36	3.19
			إنسانية	.37	30	3.05
		الكلي	علمية	.37	125	3.18
			إنسانية	.40	124	2.94
			الكلي	.40	249	3.06
معرفة المعرفة	الكلي	أولى	علمية	.39	60	3.07
			إنسانية	.44	64	2.96
			الكلي	.42	124	3.02
		ثانية	علمية	.33	62	3.19
			إنسانية	.35	60	3.00
			الكلي	.36	122	3.09
		ثالثة	علمية	.41	58	3.20
			إنسانية	.33	60	2.96
			الكلي	.39	118	3.08
		رابعة	علمية	.29	74	3.21
			إنسانية	.38	60	3.01
			الكلي	.35	134	3.12
		الكلي	علمية	.36	254	3.17
			إنسانية	.38	244	2.98
			الكلي	.38	498	3.08
معالجة المعرفة	الإناث	أولى	علمية	.36	30	3.08
			إنسانية	.28	30	3.17
		ثانية	علمية	.30	31	3.22
			إنسانية	.28	30	3.16
		ثالثة	علمية	.35	30	3.16
			إنسانية	.42	30	3.11
		رابعة	علمية	.29	38	3.15
			إنسانية	.38	30	3.05
		الكلي	علمية	.33	129	3.15
			إنسانية	.35	120	3.12
			الكلي	.34	30	3.14

يتضح من الجدول رقم(13) ان المتوسطات الحسابية الخاصة ببعد معرفة المعرفة فقد بلغ المتوسط الحسابي للبعد (3.08) بانحراف معياري (38.)، وبلغ المتوسط الحسابي للذكور في هذا ا لبعد (3.06) با نحراف معياري (4.) وهو أقل بقليل من الم توسط الحسابي للإناث الذي بلغ (3.1)بانحراف معياري (34.). وبلغ المتوسط الحسابي لطلبة ال كليات العلمية (3.17) بانحراف معياري (36.) وهو أعلى بكثير من المتوسط الحسابي لطلبة الكليات الإنسانية الذي بلغ (2.98) بانحراف معياري (38.). وبلغ المتوسط الح سابي في بعد معرفة المعرفة لطلبة السنة الأولى (3.02) بانحراف معياري (42.)، وهو أقل بقليل من المتوسط الحسابي لطلبة السنة الثانية الذي بلغ (3.09) بانحراف معياري (36.)، وبلغ المتوسط الحسابي لطلبة السنة الثالثة (3.08) بانحراف معياري (39.) وه و أقل من المتوسط الحسابي لطلب ة السنة الرابعة الذي بلغ (3.12) بانحراف معياري (35.).

ولعرفة نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد معالجة المعرفة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي وفقا للجنس والسنة الدراسية والكلية. الجدول (14) يبين ذلك.

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد معالجة المعرفة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي وفقا للجنس والسنة الدراسية والكلية.

البعد	الجنس	السنة الدراسية	الكلية	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي
معالجة المعرفة	الإناث	أولى	علمية	.36	30	3.08
			إنسانية	.28	30	3.17
		ثانية	علمية	.30	31	3.22
			إنسانية	.28	30	3.16
		ثالثة	علمية	.35	30	3.16
			إنسانية	.42	30	3.11
		رابعة	علمية	.29	38	3.15
			إنسانية	.38	30	3.05
		الكلي	علمية	.33	129	3.15
			إنسانية	.35	120	3.12
			الكلي	.34	30	3.14
معالجة المعرفة	الذكور	أولى	علمية	.33	34	3.14
			إنسانية	.34	64	3.10
		ثانية	علمية	.35	31	3.29
			إنسانية	.45	30	3.14
		ثالثة	علمية	.49	28	3.08
			إنسانية	.32	30	3.07
		رابعة	علمية	.30	36	3.23
			إنسانية	.32	30	3.15
		الكلي	علمية	.37	125	3.19
			إنسانية	.36	124	3.12
			الكلي	.37	249	3.15
معالجة المعرفة	الكلي	أولى	علمية	.35	60	3.11
			إنسانية	.32	64	3.13
			الكلي	.33	124	3.12
		ثانية	علمية	.33	62	3.26

3.15	60	.37	إنسانية			
3.21	122	.35	الكلي			
3.12	58	.42	علمية			
3.09	60	.37	إنسانية	ثالثة		
3.11	118	.39	الكلي			
3.19	74	.30	علمية	رابعة		
3.10	60	.36	إنسانية	رابعة		
3.15	134	.33	الكلي			معالجة المعرفة
3.17	254	.35	علمية		الكلي	
3.12	244	.35	إنسانية	الكلي		
3.15	498	.35	الكلي			

أما المتوسطات الحسابية الخاصة ببعد معالجة المعرفة في الجدول (14)، فقد بلغ المتوسط الحسابي للبعد (3.15) بانحراف معياري (.35)، وبلغ المتوسط الحسابي للذكور في هذا البعد (3.15) بانحراف معياري (.37) وهو أعلى قليلا من المتوسط الحسابي للإناث الذي بلغ (3.14)بانحراف معياري (.34). وبلغ المتوسط الحسابي لطلبة الكليات العلمية (3.17) بانحراف معياري (.35) وهو أعلى بقليل من المتوسط الحسابي لطلبة الكليات الإنسانية الذي بلغ (3.12) بانحراف معياري (.35). وبلغ المتوسط الحسابي في بعد معالجة المعرفة لطلبة السنة الأولى (3.12) بانحراف معياري (.33)، وهو أقل من المتوسط الحسابي لطلبة السنة الثانية الذي بلغ (3.21) بانحراف معياري (.35)، وبلغ المتوسط الحسابي لطلبة السنة الثالثة (3.11) بانحراف معياري (.39) وهو أقل بقليل من المتوسط الحسابي لطلبة السنة الرابعة الذي بلغ (3.15) بانحراف معياري (.33).

وللتحقق من دلالة الفروق الظاهرية في الحسابية على مقياس التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الثلاثة (معرفة المعرفة وتنظيم المعرفة ومعالجة المعرفة)، فقد أجري تحليل التباين المتعدد لأثر

الجنس والمستوى الدراسي والكلية على أبعاد التفكير ما وراء المعرفي. والجدول (15) يظهر النتائج.

وللتحقق من دلالة الفروق الظاهرية في الحسابية على مقياس التفكير ما ور اء المعرفي وأبعاده الثلاثة (معرفة المعرفة وتنظيم المعرفة ومعا لجة الم عرفة)، فقد أجري تحليل التباين المتعدد لأثر الجنس والمستوى الدراسي والكلية على أبعاد التفكير ما وراء المعرفي. والجدول (15) يظهر النتائج

الجدول (15)

نتائج تحليل التباين المتعدد لأداء عينة الدراسة على أبعاد التفكير ما وراء المعرفي وفقا للجنس والسنة الدراسية والكلية.

المصدر	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	مستوى الدلالة على قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس:	تنظيم المعرفة	.006	1	.006	.046	.830
ولكس لامبدا= 995.	معرفة المعرفة	.126	1	.126	.946	.331
الدلالة= 502.	معالجة المعرفة	.025	1	.025	.201	.654
السنة الدراسية	تنظيم المعرفة	1.224	3	.408	3.350*	019* .
ولكس لامبدا= 967.	معرفة المعرفة	.600	3	.200	1.500	.214
الدلالة= 065.	معالجة المعرفة	.654	3	.218	1.768	.152
الكلية	تنظيم المعرفة	5.288	1	5.288	43.458**	.000*
ولكس لامبدا= 910.	معرفة المعرفة	4.148	1	4.148	31.105*	.000*
الدلالة= 0.000	معالجة المعرفة	.334	1	.334	2.712	.100

المصدر	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	مستوى الدلالة على قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس* السنة الدراسية	تنظيم المعرفة	.765	3	.255	2.096	.100
ولكس لامبدا= .977	معرفة المعرفة	.299	3	.100	.746	.525
الدلالة=.253	معالجة المعرفة	.366	3	.122	.987	.398
الجنس* الكلية	تنظيم المعرفة	.159	1	.159	1.307	.254
ولكس لامبدا= .994	معرفة المعرفة	.407	1	.407	3.054	.081
الدلالة= .381	معالجة المعرفة	.051	1	.051	.415	.520
السنة* الكلية	تنظيم المعرفة	.417	3	.139	1.141	.332
ولكس لامبدا= .984	معرفة المعرفة	.294	3	.098	.736	.531
الدلالة= .566	معالجة المعرفة	.339	3	.113	.919	.432
الدلالة:0.000						
الجنس*السنة* الكلية ولكس	تنظيم المعرفة	.180	3	.060	.493	.687
لامبدا= .978	معرفة المعرفة	.705	3	.235	1.764	.153
الدلالة= .298	معالجة المعرفة	.153	3	.051	.415	.742
	تنظيم المعرفة	58.804	482	.122		
الخطأ	معرفة المعرفة	64.106	482	.133		
	معالجة المعرفة	59.286	482	.123		
الكلي	تنظيم المعرفة	67.164	497			
	معرفة المعرفة	70.967	497			
	معالجة المعرفة	61.367	497			

- دال حصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتضح من نتائج تحليل التباين المتعد د في الجدول (15) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد التفكير ما وراء المعرفي الثلاثة لدى عينة الدراسة تعزى للجنس، فقد بلغت قيم (ف) المحسوبة لبعد تنظيم المعرفة (046.) بمستوى دلالة (830.)، وبعد معرفة المعرفة (946.) بمستوى دلالة (331.)، وبعد معالجة المعرفة (201.) بمستوى دلالة (654.)، وجميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.05).

ويتضح من نتائج تحليل التباين المتعدد في الجدول (15) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد التفكير ما وراء المعرفي الثلاثة لدى عينة الدراسة تعزى للتفاعل بين الجنس والسنة الدراسية، فقد بلغت قيم (ف) المحسوبة لبعد تنظيم المعرفة (2.096) بمستوى دلالة (100.)، وبعد معرفة المعرفة (746.) بمستوى دلالة (525.)، وبعد معالجة المعرفة (987.) بمستوى دلالة (398.) وجميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.05).

ويتضح من النتائج في الجدول (15) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد التفكير ما وراء المعرفي الثلاثة لدى عينة الدراسة تعزى للتفاعل بين الجنس والكلية، إذ بلغت قيم (ف) المحسوبة لبعد تنظيم المعرفة (1.307) بمستوى دلالة (254.)، وبعد معرفة المعرفة (3.054) بمستوى دلالة (081.)، وبعد معالجة المعرفة (415.) بمستوى د لالة (520.)، وجميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.05).

ويتضح من النتائج في الجدول (15) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد التفكير ما وراء المعرفي الثلاثة لدى عينة الدراسة تعزى للتفاعل بين السنة والكلية، فقد بلغت قيم (ف) المحسوبة لبعد تنظيم المعرفة (1.141) بمستوى دلالة (332.)، وبعد معرفة المعرفة (736.) بمستوى دلالة

(.531)، وبعد معالجة المعرفة (.919) بمستوى دلالة (.432)، وجميعها غير دالة إحصائيا ع ند مستوى دلالة (α = 0.05).

ويتضح من نتائج تحليل التباين المتعدد في الجدول (15) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد التفكير ما وراء المعرفي الثلاثة لد ى عينة الدراسة تعزى للتفاعل بين الجنس والسنة والكلية، فقد بلغت قيم (ف) المحسوبة لبعد تنظيم المعرفة (.493) بمستوى دلالة (.687)، وبعد معرفة المعرفة (1.764) بمستوى دلالة (.153)، وبعد معالجة المعرفة (.415) بمستوى دلالة (.742)، وجميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.05).

ويتضح من النتائج في الجدول (15) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في بعدي معرفة المعرفة ومعالجة المعرفة لدى عينة الدراسة تعزى للسنة الدراسية، فقد بلغت قيم (ف) المحسوبة لبعد معرفة المعرفة (1.500) بمستوى دلالة (.214)، وبلغت لبعد معالجة المعرفة (1.768) بمستوى دلالة (.152)، وهما غير دالتين إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.05).

و يتضح من نتائج تحليل ا لتباين المتعدد في الجدول (15) وجود فروق دالة إحصائيا في بعدي تنظيم ومعرفة المعرفة لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الكلية، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة لبعد تنظيم المعرفة (43.458) بمستوى دلالة (.000)، وبلغت قيمة (ف) المحسوبة لبعد معرفة المعرفة (31.105) بمستوى دلالة (.000). وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الج دول (12) يتضح أن المتوسطات الحسابية لطلبة الكليات العلمية في بعد تنظيم المعرفة (3.25)، وفي جدول رقم(13)يتضح ان المتوسطات الحسابية لطلبة الكليات العلمية في بعد معرفة ا لمعرفة (3.17) .كانت أعلى منها لدى طلبة الكليات الإنسانية في بعد تنظيم المعرفة (3.03) وبعد معرفة المعرفة

(2.98)، مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح طلبة الكليات العلمية في بعدي تنظيم المعرفة ومعرفة المعرفة. ولم تكشف النتائج المتعلقة ببعد معالجة المعرفة عن وجود فروق دالة إحصائيا لدى عينة الدراسة تعزى للكلية، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (2.712) بمستوى دلالة (.100)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.05).

كما أظهرت النتائج في الجدول (15) وجود فروق دالة إحصائيا في بعد تنظيم المعرفة لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير السنة الدراسية، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (3.350) بمستوى دلالة (.019). ولمعرفة مصادر تلك الفروق وفقا للسنوات الدراسية فقد تم إجراء اختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية، والجدول (16) يظهر النتائج.

الجدول (16): نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لمعرفة الفروق في بعد تنظيم المعرفة وفقا للسنة الدراسية.

البعد	السنة الدراسية	ثانية	ثالثة	الرابعة
تنظيم معرفة	أولى	−0.07	−0.09	−0.16*
	ثانية		−0.019	−0.08
	ثالثة			−0.06

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) يتضح من الجدول (16) أن مصادر الفروق في بعد تنظيم المعرفة كانت بين طلبة السنة الأولى والرابعة، و قد كانت هذه الفروق لصالح طلبة السنة الرابعة مما يشير إلى أن طلبة السنة الرابعة كانوا أفضل من الأولى في تنظيم المعرفة.

ولمعرفة الفروق في التفكير ما وراء المعرفي الكلي وفقا لمتغيرات الجنس والسنة الدراسية والكلية، فقد تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى عينة الدراسة، والجدول (17) يظهر النتائج.

الجدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي الكلي.

الجنس	السنة الدراسية	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاناث	أولى	علمية	30	3.10	0.30
		إنسانية	30	3.10	0.23
	ثانية	علمية	31	3.21	0.24
		إنسانية	30	3.11	0.21
	ثالثة	علمية	30	3.17	0.27
		إنسانية	30	3.07	0.28
	رابعة	علمية	38	3.23	0.21
		إنسانية	30	3.01	0.32
	الكلي	علمية	129	3.18	0.25
		إنسانية	120	3.07	0.26
		الكلي	249	3.13	0.26
الذكور	أولى	إنسانية	30	3.11	0.32
		علمية	34	2.97	0.35
	ثانية	إنسانية	31	3.24	0.27
		علمية	30	3.02	0.27
	ثالثة	إنسانية	28	3.22	0.34
		علمية	30	3.01	0.27
	رابعة	إنسانية	36	3.27	0.20
		علمية	30	3.10	0.24
	الكلي	إنسانية	125	3.22	0.29
		علمية	124	3.02	0.29
		الكلي	249	3.12	0.30
الكلي	أولى	علمية	60	3.11	0.31

الجنس	السنة الدراسية	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		إنسانية	64	3.03	0.31
		الكلي	124	3.07	0.31
كلي	ثانية	علمية	62	3.22	0.25
		إنسانية	60	3.07	0.24
		الكلي	122	3.15	0.26
	ثالثة	علمية	58	3.20	0.31
		إنسانية	60	3.03	0.27
		الكلي	118	3.11	0.30
	رابعة	علمية	74	3.25	0.20
		إنسانية	60	3.06	0.29
		الكلي	134	3.16	0.26
	الكلي	علمية	254	3.20	0.27
		إنسانية	244	3.05	0.28
		الكلي	498	3.12	0.28

يتضح من الجدول (17) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدى عينة الدراسة في التفكير ما وراء المعرفي الكلي وفقا للجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الطلاب الذكور (3.12) بانحراف معياري (0.30)، وهو أقل بقليل جدا من المتوسط الحسابي للإناث الذي بلغ (3.13) بانحراف معياري (0.26). ويتضح من الجدول (15) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدى عينة الدراسة في التفكير ما وراء المعرفي الكلي وفقا للسنة الدراسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى طلبة السنة الأولى (3.07) وهو الأقل بانحراف معياري (31.) ، وبلغ المتوسط الحسابي لطلبة السنة الثانية (3.14) بانحراف معياري (26.)، وبلغ المتوسط الحسابي لطلبة السنة الثالثة (3.11) بانحراف معياري (30.)، وبلغ المتوسط الحسابي ل طلبة السنة الرابعة (3.16) وهو الأعلى بانحراف معياري (26.).

كما يتضح من الجدول (17) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدى عينة الدراسة في التفكير ما وراء المعرفي الكلي وفقا للكلية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى طلبة الكليات العلمية (3.20) بانحراف معياري (.27) ، وهو أعلى كثيرا من المتوسط الحسابي لطلبة الكليات الإنسانية الذي بلغ (3.05) بانحراف معياري (.28).

وللتأكد من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية السابقة، فقد تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (3-Way ANOVA) لأداء عينة الدراسة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي الكلي وفقا لمتغيري السنة الدراسية والكلية، والجدول (18):

الجدول (18): نتائج تحليل التباين الثلاثي لأداء عينة الدراسة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي الكلي وفقا للسنة الدراسية والكلية.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.001	1	.001	.020	.887
السنة الدراسية	.540	3	.180	2.440	.064
الكلية	2.688	1	2.688	36.469*	.000
الجنس* السنة	.279	3	.093	1.263	.286
الجنس* الكلية	.179	1	.179	2.433	.119
السنة* الكلية	.241	3	.080	1.091	.352
الجنس*السنة* الكلية	.174	3	.058	.787	.502
الخطأ	35.530	482	.074		
الكلي	39.632	497			

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من نتائج تحليل التباين الثلاثي في الجدول (18) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التفكير ما وراء المعرفي الكلي لدى عينة الدراسة تعزى للجنس، حيث بلغت قيم (ف) المحسوبة (0.020) بمستوى دلالة (0.887)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.05).

ويتضح من الجدول (18) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التفكير ما وراء المعرفي الكلي لدى عينة الدراسة تعزى للسنة الدراسية، حيث بلغت قيم (ف) المحسوبة (2.440) بمستوى د لالة (0.064)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.05).

ويتضح من الجدول (18) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التفكير ما وراء المعرفي الكلي لدى عينة الدراسة تعزى للتفاعل بين الجنس والسنة الدراسية، حيث بلغت قيم (ف) المحسوبة (1.263) بمستوى دلالة (0.286)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.05).

ويتضح من الجدول (18) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التفكير ما وراء المعرفي الكلي لدى عينة الدراسة تعزى للتفاعل بين الجنس والكلية، حيث بلغت قيم (ف) المحسوبة (2.433) بمستوى دلالة (0.119)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.05).ويتضح من الجدول (18) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التفكير ما وراء المعرفي الكلي لدى عينة الدراسة تعزى للتفاعل بين السنة الدراسية والكلية، حيث بلغت قيم (ف) المحسوبة (1.091) بمستوى دلالة (0.352)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.05).

وأخيراً يتضح من الجدول (18) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التفكير ما وراء المعرفي الكلي لدى عينة الدراسة تعزى للتفاعل بين الجنس والسنة الدراسية والكلية، حيث بلغت قيم (ف) المحسوبة (0.787) بمستوى دلالة (502.)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.05).

ويتضح أيضاً من الجدول (18) وجود فروق دالة إحصائيا في التفكير ما وراء المعرفي الكلي لدى عينة الدراسة تعزى للكلية، حيث بلغت قيم (ف) المحسوبة (36.469) بمستوى دلالة (0.000)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.01). وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (17) يظهر أن المتوسط الحسابي لطلبة الكليات العلمية كان أعلى منه لدى طلبة الكليات الإنسانية، وعليه فإن الفروق لصالح طلبة الكليات العلمية، مما يشير إلى أن طلبة الكليات العلمية يمتلكون تفكير ما وراء معرفي بشكل أفضل من طلبة الكليات الإنسانية.

خامساً :النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

نص السؤال الخامس: "هل توجد علاقة ارتباطيه دالة احصائياً بين التفكير الخرافي والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الإسراء؟"

وللإجابة عن هذا السؤال فقد احتُسِب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس التفكير الخرافي، و بين درجاتهم على مقياس التفكي ر ما وراء المعرفي بأبعاده الثلاثة (تنظيم ا لمعرفة، ومعرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة). والجدول (19) يظهر النتائج.

الجدول (19)

معاملات ارتباط بيرسون بين التفكير الخرافي والتفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة.

المتغير	العدد	تنظيم المعرفة		معرفة المعرفة		معالجة المعرفة		الكلي	
التفكير الخرافي	498	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
		-0.28*	0.00	-0.25*	0.00	-0.08	0.078	-0.27*	0.00

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.05)

يتضح من الجدول (19) وجود علاقات ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.05) بين التفكير الخرافي من جهة والتفكير ما وراء الم عرفي، وبعدي تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة، فقد بلغ معامل الارتباط بين درجات الكلية لكل من التفكير الخرافي والتفكير ما وراء المعرفي (0.27-)، وبلغ معامل الارتباط بين التفكير الخرافي وبعد تنظيم المعرفة (0.28-)، وبلغ معامل الارتباط بين التفكير الخرافي وبعد معرفة المعرفة (0.25-)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.05). في حين لم توجد دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين التفكير الخرافي وبعد معالجة المعرفة، فبلغ معامل الارتباط بينهما (0.08-). وهذه النتائج تشير إلى وجود علاقة عكسية بين التفكير الخرافي والتفكير ما وراء المعرفي وبعدي تنظيم المعرفة ومعرفة المعرفة، أي كلما زادت درجة التفكير الخرافي لدى عينة الدراسة تقل درجة تفكيرهم ما وراء المعرفي، ودرجاتهم في تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة.

ويمكن تلخيص ابرز النتائج بمايلي :

- ان مستوى التفكير الخرافي لطلبة جامعة الاسراء كان (منخفضاً لدى الاناث والذكور).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التفكير الخرافي تعزى للجنس وقد تبين انه يوجد هناك فروق دالة إحصائيا تعزى للكلية وان هناك فروق دالة إحصائيا تعزى للسنة الدراسية وهي الفروق لصالح طلبة السنة الأولى، مما يشير إلى أن طلبة السنة الأولى كانوا أكثر تفكيرا خرافيا من طلبة السنة الرابعة.

- ان مستوى التفكير ماوراء المعرفي لطلبة جامعة الاسراء كان(متوسطاً).

- وتبين ان العلاقة بين التفكير الخرافي والتفكير الما وراء المعرفي على الدرجة الكلية كانت سالبة ودالة احصائياً حيث ان الدرجة الكلية بلغت معامل الارتباط (-0.27).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

أولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الاول :

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إلى أن مستويات ا لتفكير الخرافي كانت ضمن المستويين المنخفض بالنسبة لطلبة الجامعة ككل وللذكور والاناث وللكليات العلمية والانسانية وللمستويات الدراسية جميعها بإستثناء طلبة السنة الاولى جاءت بمستوى متوسط لكنه قريب جداً الى المستوى المنخفض.وتعد هذه النتيجة منطقية في مجتمع جامعي يتوقع ان يكون طلبته لديهم نضجاً معرفياً من خلال ما مرو ا به من خبرات جعلتهم يفكرون بطريقه علمية ويستخدمون المنهج العلمي بحياتهم خاصة وانهم يعيشون في عالم اصبح عبارة عن قرية صغيرة نتيجة انتشار الانترنت وقواعد البيانات كما أن المناخ الجامعي يشجع الطلبة على استخدام التفكير المنطقي والناقذ وجميع اشكال التفكير أضف الى ذلك ان هؤلاء الطلبة نش أو في بيئة ثقافتها إسلامية ترفض الخرافات لا بل ان الإسلام حارب الخرافة ونهى عن التطير ودعى الى إعمال العقل اذ وردت الكثير من الآيات القرآنية التي تنتهي ب (افلا يعقلون)، (افلا يبصرون) وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل ت آلية دراسة (Peltzer.2003) التي اظهرت ان الطلبة الجامعيين لا يؤمنون بالأفكار السحرية والمعتقدات الخرافية،

في حين إن هذه الدراسة اتفقت نتائجها مع دراسة غانم وفريال(2010)الموسوي(2002) التي اظهرت ان ثلثي عينة الدراسة افادوا بوجود السلوكات الخرافية لدى الطلبة و ايضاً اختلفت مع

دراسة (الخطيب والثوابية والترك، 2007) الى ان الافكار الخرافية أكثر انتشاراً من الافكار العقلانية.

وأشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية للتفكير الخرافي تعزى للجنس والسنة الدراسي ة والكلية . وتعدُ هذه ا لنتيجة منطقية، فقد كانت الإناث أكثر تفكيراً خرافيا من الذكور؛لأنّ الإناث أكثر جلوساً في البيت مما يقتضي جلوسهن المتكرر مع نساء كبار السن وقلة التثقيف الديني، الدور السلبي لوسائل الإعلام. كما يؤدي دوراً هاماً في التنشئة الاجتماعية التي تحاسب الذكور ع لى قراراتهم أكثر من الإناث. التي لم تظهر فروق تعزى لمتغير الجنس. وقد إختلفت هذه الدراسة مع دراسة غانم وفريال(2010) التي لم تجد فروق دالة احصائياً في الافكار الخرافية تعزى لمتغيرات الجنس.وايضاً اختلفت نتائجها مع دراسة الموسوي(2002) التي اظهرت ان الذكور هم اكثر ممارسة للخرافة من الاناث.

أمّا بالنسبة للسنة الدراسية فقد أظهرت النتائج أن طلاب السنة الأولى كانوا أكثر تفكيراً خرافياً من طلبة السنة الرابعة؛وقد يعود السبب في ذلك إلى البيئة التعليمية ،إذ اختلفت من بيئة صفية تقتصر على الطالبات أو الطلاب فقط في بعض الأحيان إلى وجو د بيئة مختلطة بالذكور والإناث في الجامعة، زيادة خبرة الطالبات بعد مرور عدة سنوات دراسية في الجامعة .

وبالنسبة للكليات، فقد كانت الكليات ا لإنسانية أعلى نسبة لديهم بالتفك ير الخرافي من الكليات العلمية، فقد ثبت أن طلاب الدراسات العلمية يستخدمون الفهم والتحليل والتركيب أكثر منه للحفظ و يحاكون الواقع بتجاربهم العلمية واثبات نظريات حقيقية خاصة بالتخصص ، أما طلبة الدراسات الإنسانية فهم يستخدمون الحفظ أكثر منه للفهم.

واختلفت مع دراسة (الخطيب والثوابية والترك، 2007) التي توصلت إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين المتغيرات الثلاثة والجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

وأشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث إلى أن مستويات التفكير ما وراء المعرفي الكلي والأبعاد الفرعية كانت م توسطة. وتعد هذه النتيجة قريبة الى المنطق في مجتمع جامعيي واكب التطور بجميع أشكاله من اتصال خارج البيئة المحيطه به، ا لمستوى ألتعلمي للوالدين ، البيئة الداخلية والخارجية، واستعمال الإنترنت والاتصالات الخلوية من (جوال ، وكمبيوتر ، وحاسوب محمول ، وآيباد ، وكتب علمية التعليم المحوسب). وكذلك من خلال دراستهم للمساقات الجامعية المتنوعة التي من شأنها أن تساهم في تطوير هذا النوع من التفك ير و التفكير بشكل عام ،وعدم اخضاع وتدريب الطلبة على برامج التفنكير ومنها بالاخص التفكير ماوراء المعرفي.

فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الخوالدة (2010) إذ أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة المرحلة الثانوية يمتلكون مهارات ما وراء المعرفية بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى تباين درجات اكتساب المهارات ما وراء ا لمعرفية.واختلفت مع دراسة الجراح وعبيدات(2011) حيث ان مستوى التفكير الخرافي كان مرتفعاً .

وايضاً أشارت نتائج السؤال الرابع الى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح التخصصات العلمية. فقد كان الطلبة في التخصصات العلمية أكثر دقة وأكثر تعرضاً للمفاهيم العلمية و أهمية التفكير المنطقي في حياتهم لمحاسبة ذواتهم من طلبة الكليات الإنسانية .

لم توجد فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس أو السنة الدراسية لأن الطلبة يتعرضون للظروف الجامعية نفسها، و هناك تشابه في المساقات،ومن بسبب تأثرهم بيعضهم البعض من خلال التفاعل في المحاضرات وخارجها.

ولعل الفرق في تنظيم المعرفة لصالح طلبة ال سنة الرابعة يعود إلى خ براتهم المطولة وتعرضهم وتدريبهم عن طريق المساقات التعليمية المختلفة، كما أن معيار الحكم على مستوى تفكيرهم يكون أدق من طلبة السنة الأولى .

واتفقت مع دراسة الوهر وأبو عليا (1999)، وأوضحت الدراسة أن مستوى امتلاك الطلبة للمعارف ما وراء الم عرفية الثلاث كان منخفضاً، وأن ه ناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك الطلبة لما وراء المعرفة الشرطية تبعا للتحصيل.

واختلفت عن دراسة قام بها المطيري، (2005)، وأشارت النتائج إلى توافر مهارات التفكير الثلاث (التخطيط،المراقبة ، التقييم)،فقد جاءت مهارة التخطيط بنسبة 59.5% ومهارة المراقبة بنسبة 64% ومهارة التقييم بنسبة 65.5%، كما لم تو جد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص والجنس في امتلاك مهارات التفكير ما وراء المعرفي .

واتفقت مع دراسة الخوالدة (2010)، فقد أظهرت أن امتلاك الطلبة ل مهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التحصيل.

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة السويط ،(2011)،فقد أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطي أداء الذكور والإناث على مقياس التفكير الإبداعي والتفكير ما وراء المعرفي

ولصالح الذكور، وأن هناك علاقة إيجا بية بين مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير ما وراء المعرفي.

واتفقت مع دراسة للجراح وعبيدات (2011)، التي أظهرت حصول طلبة الجامعة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على ا لمقياس بشكل عام، وعلى جميع أبعاده :معالجة المعرفة وتنظيم المعرفة ثم معرفة الم عرفة. أمّا في ما يتعلق بمتغيرات الدراسة فقد كشفت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي وبعدي معالجة وتنظيم المعرفة يعزى للجنس ولصالح الإناث، ،أظهرت النتائج أيضا عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة أو للتخصص، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي ولصالح التخصصات الإنسانية .

اما بالنسبة للسؤال الخامس فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة دا لة بين التفكير الخرافي والتفكير ماوراء المعرفي لدى عينة الدراسة ، أي أنه كلما زادت درجة الت فكير الخرافي لدى عينة الدراسة تقل درجة وعيهم ما وراء المعرفي ودرجة تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة. في حين إذا زادت درجة تفكيرهم الخرافي فإنه ليس بالضرورة أن تقل درجتهم في معالجة المعرفة،و إن هذه النتيجة منطقية ومقبولة؛ لأنّ الطلبة الذين يتمتعون بمستويات عالية من التفكير المعرفي بالتأكيد لا يميلون إلى التفكير غير الواقعي والخرافي؛ لأنهم يخضعون أفكارهم للتفكير ما وراء المعرفي الذي يتطلب التفكير في التفكير، وعدم اقتناعهم بالغيبيات.كما أن هؤلاء الطلبة لا يقبلون بأن النتائج التي يتوصلون إليها نتيجة تفكيرهم ، وأن تكون مسلمة بل يلجئون إلى مراجعة هذه النتائج وإعادة التفكير بها وإخضاعها للمناقشة والتفكير الخرافي.

التوصيات:

بناءً على ما توصلت إليه هذه الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:

– العمل على توجيه الإعلام بكافه أشك اله المرئية والمقروءة و المسموعة للتصدي للافكار الخرافية والحدّ من انتشارها .

– العمل ع لى توجيه واضعي المناهج الى تناول الاعتقادات الخرافية وا لخرافات وتقديم تفسيرات علمية لها ودحضها.

– القيام بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تتناول شرائح عدة من طلبة الجامعات والمدارس وتناول متغيرات أخرى مثل البيئة والعمر الدرجة العلمية من اجل معرفة مدى انتشار ظاهرة الاعتقادات الخرافية .

– إجراء دراسات عربية – لمعرفة مدى انتشار ظ اهرة الاعتقاد بالأفكار الخرافية ونسبة تزايدها بين شعوب المجتمعات العربية .

– نشر التوعية بين الأ فراد المجتمع، و خصوصاً فئة الطلبة لعدم عِ لمية هذه الأفكار والاعتقادات لما تسببه من أضرار على تفكير الأفراد وسيطرة السلبيات على أفكار الأفراد وإعاقة حل مشكلاتهم وتغلبهم على الصعوبات التي تواجههم.

– القيام بدراسات ميدانية حول التفكير ما ورا ء المعرفي وعلاقته متغيرات أخرى ومجتمعات دراسية أخرى .

– العمل على عقد دورات تدريبية للطلبة في الجامعات وتأهيلهم لإكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي من خلال إشراكهم في النشاطات اللامنهجية .

- إضافة مساقات جامعية لجميع الطلبة كمتطلبات دراسية من اجل تنمية مهارات التفكير ماوراء المعرفي واستخدامها في حل المشكلات مثل تنمية مهارات التفكير ،ومساق التفكير الابداعي ،والتفكير الناقد، ومساق تعليم التفكير.

10. المراجع :

المراجع العربية :

- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد.(2007).**تعليم التفكير**: النظرية والتطبيق .دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع:عمان ، الأردن.

- أبو رياش، حسين.(2008) **التعلم المعرفي**، دار المسيرة ، عمان، الاردن.

- أبو عليا، محمد. (2003).الفروق في المعرفة ما وراء المعرفية بين الموهوبين والمتفوقين من طلاب الصف العاشر بالأردن،**المجلة التربوية،البحرين** ، **(17) (16)،13-14.**

- الباز، عبد العزيز.(2006).**التفكير وأنماط الذكاء.** منتديات وتف التعليمية.

- بدران ،إبراهيم ، والخمّاش سلوى.(1979). **دراسات في العقليةالعربية -1 -الخرافة.** دار الحقيقة، ط2 ،بيروت.

- توفيق ،نجاة. (2006). ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والعزو السببي للتحصيل لدى طلبة كلية التربية.**مجلة دراسات الطفولة ،معهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس**،9 (167-183).

- الجابري،محمد.(1988). **تكوين العقل العربي**، مركز دراسات الوحدة العربية ط3 . بيروت.

- الجراح عبد الناصر، عبيدات،علاء. (2011).مستوى التفكير وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات ,**المجلة الأردنية في العلوم التربوية . 7** (2) ، 145-162.

- جروان، فتحي.(2004). **الموهبة والإبداع والتفوق**،ط2، عمان، الأردن، دار الفكر.

- جروان،فتحي (2012). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ،ط5،عمان :دار الفكر.

- الحمداني،موفق.(1990). **السحر وعلم النفس**.بغداد:دار المعرفة.

- الخطيب،بلال،الثوابية ،احمد، تركي،جهاد. (2007). التفكير الخرافي والأفكار الخرافية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية، **مجلة كلية التربية .جامعة عين شمس . العدد** (31) (3) الصفحات(137-153) .

- الخطيب، بلال.(2012). **مستوى امتلاك طالبات كلية الاميرة عالية الجامعية لمهارات ما وراء المعرفي في جامعة البلقاء التطبيقية**.جامعة مصر- اسيوط . الصفحات(1-3).

- الخوالدة ،خالد.(2010). **درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراءالمعرفي وعلاقتهما بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل**، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة البلقاء التطبيقية ،السلط ،الأردن .

- الدمرداش،سرحان.وكامل ،منير.(1958).**التفكير العلمي** .مكتبة الإنجلو المصرية – القاهرة.

-رزق.اسعد. (1977).**موسوعة علم النفس** _ بيروت. المؤسسة العربية للدراسة والنشر.

- زهران، حامد. (1977). **علم النفس النمو: الطفولة والمراهقة**، الطبعة الرابعة، القاهرة، مصر ، عالم الكتب.

- السويط، مذود.(2011). **العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبةالمرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية** ،رسالة ماجستير غيرمنشورة، السلط – الأردن .

- العتوم، عدنان.(2004).**علم النفس المعرفي**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

- العتوم،عدنان والجراح ،عبد الناصر وبشارة، موفق.(2010). **تنمية مهارات التفكير**، ط(3). دار المسيرة – عمان.

- غانم، بسام وابو عواد، فريال، 2010، درجة شيوع الافكار الخرافية بين طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، **مجلة النجاح للابحاث للعلوم الانسانية**، 24(4)، ص:1043-1084.

- عبد الرحمن عيسوي.(1984).**سيكولوجيةالخرافة والتفكيرالعلمي مع دارسة حقلية مقارنة على الشخصية العربية**،منشأة المعارف،الإسكندرية.

- عيسى، محمد.(1974). **المجتمع المصري وخصائصه ومشكلاته**، مكتبة الإنجلو المصريةالقاهرة.

- عيسوي،عبدالرحمن.(1974).**الشعور بالخوف** والأمان ، دار النهضة العربية – بيروت.

- فهمي، شريف. (1995). **الخرافات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية واقتراحاتها وتصحيحها**. رسالة ماجستير ،جامعة عين شمس.

- قطامي،نايفة.(2005). تعليم التفكير للأطفال .الطبعة الثانية .دار الفكر – عمان.

- كسر ،عصام1998،التفكير الخرافي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلبة المدارس الثانوية الفنية، رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة طنطا، مصر.

- مجمع اللغة العربية.(1994).المعجم الوجيز. القاهرة .

- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية(1996) : **التدريس لتكوين المهارات العليا للتفكير**، سلسلة الكتب المترجمة (2).القاهرة، مصر .

- المصعبي،عبدالله.(2007). **الثقافة العلمية واستشراق المستقبل العربي**.الكويت:وزارة الإعلام.

- المطيري،مرزوق، (2005). **العلاقة بين الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية وفهم المقروء لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بدولة الكويت في ضوء متغيري الجنس والتخصص**.رسالة ماجستير منشورة،جامعة اليرموك،اربد،الاردن.

- الموسوي،نضال.(2002).ألسلوك الخرافي لدى عينة من طلاب جامعةالكويت **المجلةالتربوية**،16(62)،191-233.

- نشوان، يعقوب.(2000). **التربية في الوطن العربي في مشارف القرن الحادي والعشرين**.غزة :مطبعة المقداد

- وليم عبيد ، عزو.(2003) : " **التفكير والمنهاج المدرسي** " الكويت ، دار الفلاح للنشروالتوزيع.
- وطفة، علي .(2002). اتجاهات التقليد والحداثة في العقلية العربية السائدة : دراسة في المضامين الخرافية للتفكير لدى عينة من المجتمع الكويتي. **المجلة التربوية**.17(65)،129-179.
- الوهر، محمود و أبو عليا، محمد. (1999). مستوى امتلاك الطلبة لمعارف ما وراء المعرفة في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها وعلاقته بجنسهم وتحصيلهم ومستوى دراستهم **مجلة كلية التربية** جامعة الإمارات العربية المتحدة (16) 185-217.
- ويلسون،كولن.(1990). **الإنسان وقواه الخفيه**، ترجمة :شيخاني ، سمير.بيروت : دار الجليل للصحافة والنشر

المراجع باللغة الإنجليزية :

- Barell. J . (1991). Creating our pathway; **Teaching Student to think and become self- directed. In N .Colangelo & G. A. Davis(Eds).Hand book of gifted Education** (pp.225-270).Needham Heights, MA; Allyn and Bacon.

- Costa ,A. (1985). **A Glossary of thinking Skills, Developing Minds; A Resource Book for Teaching Thinking.** California,V .A; Association for Supervision and Curriculum Development

- Flavell , J. (1979). Metacognitivee aspects of problem solving. In L. B Resnick **(Ed) The Nature of Intelligence (pp. 231 -235)** Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.

- Guss, C., and Wiley , B . (2007) . Metacognition of problem solving strategies in Brazil, India , and the United States . **Journal of Cognition and Culture, 7 , 1-25.**

- George, S. and Sreedhar, K. (2006). Globalization and the Prevalence of Superstitious Beliefs. **Journal of the Indian Academy of Applied Psychology**, 32 (3), 241-247

- Hacker,D. (2005) Metacognitition; Definitions and Empirical Foundation. **The University of Memphis**, Retrieved Mars9,2007 From,http://www.phy c. Memphis.Edu\trg\meta.htm.

- Johnson. D (1992) . **A Framework for Technology Education Curricula Which Emphasizes Intellectual processes** . Retrieved January 10,2004,from http://www.journal of Technology Education

- Livingston, J. (1997). "**Metacognition. An overview**". (Eric document reproduction services No. ED 474273).

- Leather, C & Mcloughlin, D (2001). **Developing tasks Specific Metacognitivee Skills in Literate Dyslexic Adults** . London :Adult Dyslexia and Skills Developing Center, Retrieved1/1/2003 from http://www.bdainternational conference .org/presentations/fri-57/d-7.htm

- Marzano(1998), R , J, Brandt, R .S; Beau Fly Jones. C., Presseisen, B . Z . Rankin. S., & Suhor, C. .(1998). **Dimensions of thinking ; A Framework for curriculum and instruction**. Association for supervision and curriculum development .

- Ossgood, (1997), **The measurement of meaning**. University of I Linios. P

- Peltzer. (2003). Magical thinki ng and paranormal beliefs among secondary and university students in South Africa. **Personality and Individual Differences**, 35 (6), 1419-1426.

- Rickey, D & stacy, A., (2000): the Role of Metaconition in learningchemistry, **Journal of chemical Education**, 77 (7).

- Schraw,G,and dennison, R. (1994) .assessing Metacognitivee awareness. **Contemporary Eucational Psychology ,19,460-475**

- Sternberg .R(2002).**principles of teaching for successful Intelligence**. Lawrence Erlbaum Associates. inc

- Schneider, W. (2008). "The Development of Metacognitivee knowledge in children and adolescents. Major trends and implications for education". **Mind. Brain. and Education**. 2 (3). 114-121

مقال الانترنت:

- (http://www.ibtesama.com/vb/showthread-t_8143.htm1)

ألأفكار الخرافية والاعتقادات الخاطئة العكاوي، علي، حنان

- (http://uqu.edu.sa/sa/page/ar/21983)

المحاضرة السادسة (تعريف الخرافة ومجالاتها.جامعة ام القرى)

- (www.Mharaty.com)

أنواع التفكير ، موقع مهاراتي

- (http//www.gulfkids.com)

(المكتبة الالكترونية. تعليم التفكير ماوراء المعرفة .آندي حجازي)

- (http//www.mexat.com/vb/showthread.php?t=729690)

(التفكير الخرافي)

<u>الملاحق</u>

ملحق رقم (أ)

مقياس التفكير الخرافي

بين يديك استبانه مكونة من (30) فقرة تقيس مستوى التفكير الخرافي لديك،تمعن في كل فقرة قبل الإجابة، وضح إشارة (√) في الخانة المناسبة وتحت التدريج الذي تراه ينطبق عليك أو الأكثر قرباً إليك،راجياً منك عدم ترك أي خانة دون إجابة، و وضع الإجابة التي تتبادر إلى ذهنك مباشرة ، علماً بأن إجابتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي وتعامل بسرية :

الجنس : أنثى (   )   ذكر (   )

المستوى الدراسي : سنة أولى ( ) سنة ثانية ( ) سنة ثالثة ( )سنة رابعة ( )

التخص: علمية (   ) إنسانية (   ) .

ت	موضوع الفقرة	تنطبق	لاتنطبق
1	رؤية البوم تبعث على التشاؤم		
2	رؤية المرآة الحامل لحيوان غريب قد يؤذي حملها		
3	رؤية القط الأسود مبعث للشؤم		
4	كسر الزجاج أو الكأس (انكسر الشر)		
5	الشراب من كأس شربت منه العروس لتعجيل الزواج بعدها		
6	الجلوس على عتبة البيت فأل الشؤم		

7	حك راحة اليد اليمنى دليل على حصول على سلام شخص			
8	حك راحة اليد اليسرى دليل على وصول هدية أو رزق			
9	عند الذهاب للعزاء لا ينتقلون من بيت إلى بيت آخر لأنه نذير شؤم			
10	سكب القهوة الحلوة حصول خير			
11	سكب القهوة المرة نذير شؤم			
12	تعليق حذاء قديم على السيارة لرد العين			
13	لبس مريض الحصبة ملابس حمراء يؤدي إلى الشفاء			
14	التشاؤم من بعض الأرقام أو التواريخ أو الأيام أو الاشخاص			
15	رؤية الغراب الاسود فأل شؤم			
16	ارتداء الخرزة الزرقاء للحماية من العين والحسد			
17	خروج المولود قبل الأربعين يجلب السوء			
18	المرآة هي المسؤولة عن إنجاب الذكور والإناث			
19	لبس حذاء العروس لتعجيل الزواج بعدها			
20	عدم زواج البنت بسبب السحر			
21	تقاطع الأيدي عند السلام دليل على الخطبة			
22	فتح المقص رمز الشؤم والمشاكل وقطع الرزق			
23	عدم الرجوع من الباب عندما تقرر الخروج			

		رفة أو رمش العين اليمين دلالة على الخير والسلام على الشخص	24
		رفة أو رمش العين اليسار دلالة على التشاؤم للشخص	25
		عند شراء سيارة جديدة يوضع دم الذبح عليها	26
		عدم إطفاء ضوء البيت كاملاً عند الخروج	27
		قلع السن ثم رميه بإتجاه الشمس لينمو افضل منه	28
		الصاق العروس للعجين أو الحناء على باب البيت	29
		حمل الحجاب (التمائم) تحمي من الحسد والضرر	30

ملحق رقم (ب)

مقياس التفكير ما وراء ا لمعرفي

بين يديك استبانه مكونة من (42) فقرة تقيس مستوى ما وراء المعرفي لديك،تمعن في كل فقرة قبل الإجابة، وضح إشارة (√) في الخانة المناسبة وتحت التدريج الذي تراه ينطبق عليك أو الأكثر قرباً إليك،راجياً منك عدم ترك أي خانة دون إجابة، و وضع الإجابة التي تتبادر إلى ذهنك مباشرة ، علماً بأن إجابتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي وتعامل بسرية :

الجنس : أنثى (   )   ذكر   (   )

المستوى الدراسي : سنة أولى ( )   سنة ثانية ( ) سنة ثالثة ( ) سنة رابعة ( )

التخصص : علمية (   ) إنسانية (   )

ت	موضوع الفقرة	دائما	غالباً	احياناً	نادراً
1	أضع بالاعتبار بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن اجيب				
2	أحاول استخدام إستراتيجيات ثبت فاعليتها في الماضي				
3	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتاً كافياً				
4	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية				
5	أفكر بما احتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما				
6	أضع أهدافاً محددة قبل البدء بالمهمة				
7	أتمهل قليلاً عندما أواجه معلومات هامة				

8	أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار				
9	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة				
10	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد				
11	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة				
12	أمتلك هدفاً محدداً لكل إستراتيجية استخدمها				
13	أستخدم إستراتيجيات متنوعة تعتمد على الموقف				
14	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة				
15	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات				
16	أعمل مراجعة دورية لأن ذلك يساعدني على فهم أي علاقات مهمة				
17	أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه				
18	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم أختار الأفضل				
19	ألخص ما قمت به بعد أن انهي المهمة				
20	أستطيع تحفيز نفسي على التعلم عندما أحتاج ذلك				
21	أعي أي الإستراتيجياتسأستخدم عندما أتخذ قرارات				
22	أستخدم قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعيف عندي				

				أركز على معنى و أهمية المعلومات الجديدة	23
				أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى	24
				أقيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء	25
				أجد نفسي مستخدماً إستراتيجيات مفيدة بشكل تلقائي	26
				أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي	27
				أستخدم الإستراتيجيات المفيدة في وقتها	28
				أسال نفسي عن مدى إنجازاي للأهداف عندما أنهي المهمة	29
				أسال نفسي فيا إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة	30
				أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة	31
				أغير إستراتيجياتي عندما لا استطيع فهم الموضوع بشكل جيد	32
				استخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة	33
				اقرأ التعليمات بحرص قبل أن ابدأ بالمهمة	34
				اسأل نفسي فيما إذا كان ما اقرؤه ذو علاقة بما أعرفه سابقاً	35
				أعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي إرباك	36

37	أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع				
38	أحاول تجزئة العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها				
39	اسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئاً جديداً				
40	اسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة				
41	أتوقف و أقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة				
42	أتوقف و أعيد القراءة عندما أجد نفسي مرتباً				

اسماء اعضاء هيئة التدريس المحكمين

ملحق رقم (ج)

ت	اسم المحكم	التخصص الدقيق
1	د.مصطفى الهيلات	علم نفس تربوي
2	د. جعفر ربابعة	علم نفس تربوي
3	د.احمد الزعبي	علم نفس تربوي
4	د.فادي سماوي	علم نفس تربوي
5	د.حسان شاهين	تربية خاصة
6	د.سمير الريماوي	تربية خاصة
7	د.مصطفى القمش	تربية خاصة
8	د.زيد العدوان	تصميم مناهج
9	د.اسماء الجعافرة	علم النفس تربوي
10	د.يعقوب الفرح	تربية خاصة



Abstract

Thesis Title

(The level of superstitious thinking And Its Relation With Metcognitive Thinking Among Students Of Al Isra University)

By

Isam Mohammad El Hawawsha

Supervisor (Dr. Belal Adel El kateeb

Assistant Professor

The study aimed at identifying the level of Superstitious thinking and its relationship to Metacognitive thinking among the students of Al Isra University, in light of student college, sex, and level of study.

The sample consisted of 498 students distributed equally between males and females.

In order to achieve the study goals, two questionnaires were developed for both objectives ; one for Superstitious thinking to (Al Khateeb , Thawabieh , and Turki,2007) and the other for Metacognitive thinking to (Al Jarrah and Obaidat, 2011).

The results of the study showed that the members of the sample have a medium level of Metacognitive thinking and a low-to- medium level of Superstitious thinking. The study also showed no differences Statistically significant differences at the level of significance in the Metacognitive thinking among students of the various level of study. But there were differences in the Superstitious thinking in favor of first year students compared to fourth year students.

The results also demonstrated no differences in between the students of the scientific and humanitarian faculties in Metacognitive thinking .But students of humanitarian faculties showed more Superstitious thinking than the students of scientific faculties.

Keywords: Superstitious thinking, Metacognitive thinking, university students.